СЕМЬЯ и ШКОЛА.

ПЕДАГОГИЧЕСКІЙ ЖУРНАЛЪ

ИЗДАВАЕМЫЙ ПОДЪ РЕДАКЦІЕЮ

Ю.Д. СИМАШКО.

КНИГА II.

РОДИТЕЛЯМЪ и ВОСПИТАТЕЛЯМЪ.

№ 7. СЕНТЯБРЬ 1871 г.

САНКТПЕТЕРБУРГЪ.
Печатня В. И. Головина, Владимірская, № 15.
1871.

Дозволено цензурою. С.-Петербургъ, 14 Октября 1871 года.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Книга I.

СТРАН.

О жизни Славянъ за тысячу лѣтъ до нашего времени. *Б. Павловичъ* . . . 1
Маленькій шалунъ. *С. Маховой* 23
Путешествіе по Волгѣ Николая Роо, баккалавра Оксфордскаго универс. . 34
Исторія одного крестьянскаго мальчика-механика. Съ англійскаго. . . . 58
Похожденія любопытной бѣлки. *И. Гардѣевой.* 72
Что говоритъ керосинъ въ горящей лампѣ. *Ю. С.* 81
О чемъ поетъ овсянка. *Ю. С.* 83
Лошадка.—Сцена въ картинахъ 85

ПРИЛОЖЕНІЯ.

1. Деревенская дѣвочка, хромолитографированная картина.
2. Таже черная для раскрашиванія.
3. Рисунки для вышиванія.
4. Рисунки къ плотнику.
5. Вторая и третія книги для чтенія.

Книга II.

Элементарные психич. процес. и ихъ знач. въ воспит. Д—ръ *П. Якоби.* . 1
О воспитаніи дѣтей въ богатыхъ семействахъ. *К. Сентъ-Илеръ.* 31
Отчетъ приготовительной школы въ Воронежѣ. 47
„Основанія педагогики“ Классовскаго. *Вс. Миропольскій.* 69
Библіографія: *Эльрихъ.* Практическіе уроки русск. правописанія 82
„ *В. М.* Слово о Полку Игоревѣ. Пособіе для учащ. 85
„ *Зуевъ* и *Лакида.* Опытъ учебнаго руковод. по всеобщ. геогр. съ иллюстрированнымъ текстомъ. *П—чъ.* 88
Корреспонденція 92
Протоколы засѣданій С.-Петербургскаго Педагогич. Общества 93
Стенографическій отчетъ засѣданій С.-Петербургскаго Педагогическаго Общества (засѣданіе 9-го сентября). 1

ЭЛЕМЕНТАРНЫЕ ПСИХИЧЕСКІЕ ПРОЦЕССЫ

И ИХЪ ЗНАЧЕНІЕ ВЪ ВОСПИТАНІИ.

Habeunt sua fata libelli, говоритъ старая пословица; идеи, какъ и книги, тоже имѣютъ свою судьбу, и одинъ изъ самыхъ странныхъ и общихъ фактовъ этой судьбы идей—это уже давно замѣченное обстоятельство, что простѣйшія идеи и соображенія, требующія наименьшаго усилія разума и воображенія, и которыя повидимому должны были бы прійти первыя на умъ и быть исходною точкою изслѣдованія, являются напротивъ какъ результаты долгихъ и сложныхъ соображеній, преній и умствованій. Этотъ фактъ мы встрѣчаемъ вездѣ, въ исторіи наукъ какъ и въ общественномъ устройствѣ; мы видимъ этотъ ходъ отъ сложнаго къ простому, отъ сомнительнаго къ ясному, повидимому совершенно противно логикѣ и здравому смыслу, но нигдѣ, можетъ быть, въ такой степени какъ въ философіи и психологіи. Положеніе Аристотеля, что „*въ нашемъ умѣ нѣтъ ничего, что не прошло бы предварительно черезъ чувства*“, не смотря на огромный, неоспоримый авторитетъ философа-перипатетика, не смотря на свою ясность и очевидность, можетъ быть, именно вслѣдствіе этой ясности и очевидности, рѣшительно не прививалось. Локкъ, возставая въ своемъ безсмертномъ сочиненіи противъ врожденныхъ идей, указывая на внѣшній міръ какъ на источникъ всѣхъ нашихъ знаній и идей, въ сущности дѣла только воскресилъ положеніе Аристотеля; сенсуализмъ Кондильяка былъ непосредственнымъ его слѣдствіемъ, и даже скептицизмъ Берклея имѣетъ начало свое и исходную точку

въ этой-же идеѣ. Новѣйшая наука, точная психологія Герберта и физіологическая доктрина Гризингера, опирающаяся на новѣйшія физіологическія работы о нервной системѣ, представляютъ въ сущности только повтореніе и логическое развитіе мысли Аристотеля, высказанной слишкомъ двѣ тысячи лѣтъ тому назадъ. Аристотель говорилъ, что всѣ наши идеи и представленія выводятся нами изъ опыта; двѣ тысячи двѣсти лѣтъ спустя, послѣ сотенъ системъ и тысячъ философовъ психологовъ, положеніе Аристотеля для насъ является новымъ, драгоцѣннѣйшимъ, но далеко не общепринятымъ пріобрѣтеніемъ новѣйшей науки, единственною исходною точкою для психолога, который хочетъ изслѣдовать и понимать дѣйствительность и не предаваться безцѣльной и безплодной забавѣ умствованія, которое въ теченіи тысячъ лѣтъ не подвинуло ни на одну іоту науку и пониманіе умственныхъ процессовъ.

Сенсуалисты признаютъ чувства, т. е. впечатлѣнія, получаемыя нами черезъ чувства, единственнымъ источникомъ нашихъ знаній, представленій и идей. Чтобы выразить сужденія: *трава зелена*, *снѣгъ холоденъ*, *уксусъ киселъ*, человѣкъ очевидно долженъ былъ узнать о существованіи травы, снѣга, уксуса, что онъ не могъ, конечно, сдѣлать иначе какъ черезъ чувства; затѣмъ онъ, сравнивая большое количество предметовъ, познанныхъ имъ черезъ чувства, замѣтилъ существованіе у нихъ нѣкоторыхъ общихъ свойствъ—зеленаго цвѣта, холода, кислоты, т. е. замѣтилъ, что самые разнообразные предметы, дѣлая на остальныя чувства совершенно различное впечатлѣніе, производятъ на одно изъ нихъ впечатлѣніе идентичное или однородное—зеленаго цвѣта на зрѣніе, холода на ощущеніе, кислоты на вкусъ; наконецъ онъ долженъ былъ опытомъ убѣдиться, что предметы, о которыхъ онъ выражаетъ сужденіе, т. е. трава, снѣгъ, уксусъ, всегда и непремѣнно производятъ на его чувства одно и тоже впечатлѣніе, такъ какъ предметъ и впечатлѣніе, производимое имъ, слились въ его представленіи въ неразрывное цѣлое, и фактъ этой связи онъ и выражаетъ сужденіемъ.

Самая отвлеченная нравственная сентенція и мысль точно также имплицируетъ рядъ чувственныхъ впечатлѣній и ихъ взаимную связь. Чтобы сказать, что *неблагодарность гнусна*, я долженъ былъ прежде *узнать* о существованіи очень сложнаго факта неравенства положеній между людьми, дѣлающаго возможнымъ благодѣяніе, и огромной категоріи гнусныхъ поступковъ, дѣйствій и чувствъ, т. е. такихъ, которые противорѣчатъ извѣстнымъ принятымъ критеріямъ и т. д. Но узнать обо всемъ этомъ я могу только личнымъ опытомъ, который я дополняю опытомъ другихъ людей, и результаты которыхъ я

обобщаю, т. е. сравниваю между собою, и выдѣляю то, что нахожу между ними общаго. Какъ бы вы ни объясняли ребенку, что неблагодарность гнусна, онъ, можетъ быть, повторитъ вашу фразу какъ попугай, но не пойметъ ея до тѣхъ поръ, пока опытъ жизни, т. е. *видѣнное*, *слышанное* и *прочувствованное* имъ, не приведетъ его къ представленіямъ благодѣянія, благодарности и раздѣленія человѣческихъ поступковъ на категоріи.

Сенсуализму уже съ перваго его появленія—я говорю о книгѣ Локка—дѣлался упрекъ, что основная его идея уже сама по себѣ дѣлаетъ невозможнымъ философію, такъ какъ онъ кладетъ въ основаніе разсужденія не спекулятивную истину, всегда одну и ту же, а личный опытъ каждаго, его личныя впечатлѣнія, неизбѣжно варіирующіяся до безконечности. Еще въ недавнее время это замѣчаніе было снова поднято и развито Прудономъ, который приводитъ его какъ подтвержденіе своей теоріи анархіи, говоря, что даже и въ спекулятивномъ мірѣ отвлеченной мысли прогрессъ уничтожаетъ авторитетъ и неизбѣжно влечетъ анархію. Точки зрѣнія, съ которыхъ можно разсматривать вещи, т. е. получать отъ нихъ впечатлѣнія, безчисленны, слѣдовательно и видъ вещей безконечно разнообразенъ; критерія для сужденія и выбора нѣтъ, и не можетъ быть, потому что всякій критерій, кромѣ личнаго внутренняго, противорѣчитъ самому принципу и сущности сенсуализма (Прудонъ говоритъ *опыта*, но это все равно); какъ же можетъ это разнообразіе привести къ чему нибудь общему, принципу или заключенію? На это возражаютъ, не безъ основанія, что дѣйствительно это разнообразіе точекъ зрѣнія не можетъ привести къ какому нибудь общему заключенію, но что чѣмъ полнѣе и разностороннѣе умъ человѣка, чѣмъ многочисленнѣе точки зрѣнія, съ которыхъ онъ разсматриваетъ каждый предметъ, тѣмъ полнѣе и представленіе его объ этомъ предметѣ, и тѣмъ болѣе это представленіе имѣетъ общаго съ представленіемъ другихъ людей, такъ что прежнее единство воззрѣнія, происходящее отъ узкости и неполноты взгляда, и создаваемое авторитетомъ личностей, замѣняется единствомъ, происходящимъ отъ полнаго и разносторонняго *знанія*, и создаваемымъ авторитетомъ факта и дѣйствительности.

Каковы бы ни были послѣдствія факта, ведетъ ли онъ къ единству или анархіи, все это не измѣняетъ ни на волосъ самаго факта: всякое знаніе наше имѣетъ въ основаніи своемъ опытъ, комбинацію впечатлѣній, полученныхъ нами черезъ чувства.

Но если чувственныя впечатлѣнія и составляютъ основу всякаго представленія, всякаго знанія, всякой мысли, то можно-ли думать что они представляютъ единственный необходимый элементъ ихъ

развитія и образованія? Конечно нѣтъ. Наши умственные процессы не состоятъ только въ восприниманіи и комбинированіи впечатлѣній представленія; какъ бы эти представленія ни были сложны, они составятъ только болѣе или менѣе широкія обобщенія реальныхъ фактовъ; умъ не останавливается на этихъ обобщеніяхъ; онъ дѣлаетъ заключенія и выводы уже выходящіе изъ строго реальнаго міра и составляющіе особый родъ представленій, называемыхъ *умственными*, въ отличіе отъ *чувственныхъ*. Такимъ образомъ впечатлѣнія и ближайшія ихъ комбинаціи представляютъ только сырой матеріалъ, изъ котораго процессомъ умозаключеній получаемъ умственныя представленія.

Мы не будемъ здѣсь ни давать опредѣленія умозаключенію, ни поднимать стараго спора о сущности и законахъ этого процесса, и укажемъ только на характеръ и значеніе, приданные ему новѣйшею положительною (физіологическою) психологіею. Въ вопросѣ объ умозаключеніяхъ произошло страшное смѣшеніе понятій; не сдѣлавъ различія между умозаключеніемъ какъ процесссомъ комбинаціи извѣстнаго ряда реальныхъ представленій, и процессомъ послѣдовательнаго вывода одного изъ другаго отвлеченныхъ положеній, его отождествляли съ логикою, которую обрѣтали такимъ образомъ въ сводѣ непреложныхъ законовъ, управляющихъ или долженствующихъ управлять всѣми умственными процессами; затѣмъ, обобщая понятіе логики еще болѣе, ее перенесли въ міръ реальныхъ фактовъ, называя ею связь явленій, имѣющихъ общую причину или вытекающихъ одно изъ другаго. Такимъ образомъ слово *логика* теряетъ свой первоначальный смыслъ и выражаетъ вообще всякаго рода *законность* въ противоположность *случайности*. Но *законность* или *логичность* явленія показываетъ только, что это явленіе есть слѣдствіе извѣстной причины, результатъ другаго явленія или комбинаціи явленій, въ противоположность *случайности*, выражающей идею будто явленіе можетъ совершиться какъ-то само собою, безъ всякой причины; очевидно, что такой случайности существовать не можетъ, и потому и въ этомъ смыслѣ понятіе *логичности*, какъ противоположность несуществующей *случайности*, есть пустое слово, ничего не выражающее.

Придавъ логикѣ такой широкій смыслъ, до такой степени широкій, что она вслѣдствіе этого перестала выражать что нибудь опредѣленное, конечно невозможно уже говорить *о законахъ* логики. Споры Сократа съ софистами логичны, вымираніе дикарей въ Австраліи логично, и опустѣніе Прованса логично, и теорія небесной механики Лапласа логична, и аскетизмъ ѳиваидскихъ отшельниковъ логиченъ,

и après moi le déluge Людовика XV логично, но только между причинами и логическими законами всего этого, между логичностью разсужденій Сократа и логичностью опустѣнія Прованса, между логичностью вымиранія дикарей и логичностью книги Лапласа нѣтъ ничего общаго. Говорить объ общей логикѣ значитъ или злоупотреблять словами, или говорить плеоназмъ, общее мѣсто, за которымъ не кроется никакой идеи. Логика выражаетъ согласіе явленія съ извѣстными законами; но это согласіе и не можетъ не существовать, самые же законы до того различны, что мы не только не можемъ сводить въ одно общее, но не можемъ проводить между ними и параллели, какъ между предметами совершенно разнородными. Можно ли сравнивать законъ образованія дельтъ съ закономъ силлогистическаго вывода?

Въ болѣе тѣсномъ смыслѣ логика выражаетъ правильную послѣдовательность умственныхъ операцій, всегда и неизмѣнно долженствующихъ отъ извѣстной исходной точки приводить къ извѣстному выводу, такъ что всякое отклоненіе отъ этого *логическаго* пути дѣлаетъ выводъ невѣрнымъ. Въ этомъ отношеніи любятъ даже, какъ извѣстно, толковать о *вѣчной* и *неизмѣнной* логикѣ, которую уподобляютъ неизмѣннымъ механическимъ законамъ, управляющимъ вселенной; эта школьная логика, о которой пишутся книги, научающія будто бы правильно разсуждать, примѣняется только въ очень узкихъ предѣлахъ спекулятивныхъ разсужденій, и вовсе не въ общности умственныхъ процессовъ. Въ противоположность толковъ о вѣчной и неизмѣнной логикѣ близорукихъ и односторонніхъ людей, люди наблюдательные, много видѣвшіе, и въ особенности видѣвшіе разнообразныя проявленія человѣческаго ума, напр. лингвисты, путешественники, даже, въ болѣе тѣсной сферѣ, люди, имѣющіе часто дѣло съ различными классами общества, давно уже замѣчали, что одной общей логики вовсе не существуетъ, что у различныхъ людей умозаключенія совершаются по законамъ совершенно различнымъ, не имѣющимъ, повидимому, между собою ничего общаго, вслѣдствіе чего изъ одного и того же положенія различныя логики приводятъ къ выводамъ совершенно различнымъ и даже разнороднымъ.

Книга Локка „*Опытъ изслѣдованія человѣческаго разума*“ имѣла почти одновременно два французскихъ перевода, Коста въ 1700 и другой, очень мало извѣстный, изданный три года позже, съ примѣчаніями. Этотъ послѣдній сдѣланъ одною изъ замѣчательнѣйшихъ женщинъ своего времени, Софіею Оргу, сестрою извѣстнаго юриста Оргу, автора *Institution du droit français;* она едва-ли не первая во Франціи поняла и оцѣнила все философское значеніе книги Локка и

его теоріи, и примѣчанія ея теперь еще поражаютъ смѣлостью и новизной высказываемыхъ въ нихъ воззрѣній и строгою послѣдовательностью. Опираясь на теорію Локка, она не только дала полную теорію сенсуальнаго происхожденія представленій и идей, но даже указала очень ясно на психо-механическій характеръ дѣйствій и поступковъ человѣка, предупреждая такимъ образомъ болѣе чѣмъ на столѣтіе Гербера и на пятьдесятъ лѣтъ Юма.

Локкъ дѣлаетъ чувственное впечатлѣніе исходною точкою, основаніемъ представленій, изъ которыхъ образуется знаніе; разъ впечатлѣніе получено, оно комбинуется съ подобными или однородными впечатлѣніями и даетъ абстрактное понятіе, представляющее только обобщеніе извѣстныхъ конкретныхъ предметовъ; человѣкъ видитъ дубъ, ель, яблоню, и составляетъ себѣ изъ этихъ впечатлѣній абстрактное представленіе *дерева*; уксусъ, незрѣлые плоды даютъ ему представленіе *кислоты*, и т. д., хотя ни *дерево*, ни *кислота* въ природѣ не существуютъ; это только извѣстныя свойства или группы свойствъ, общихъ цѣлому ряду различныхъ предметовъ, и которыя человѣческій умъ отдѣлилъ отъ этихъ предметовъ и далъ имъ, такъ сказать, отдѣльное существованіе. Развивая послѣдовательно эту мысль, Локкъ говоритъ, что мы черезъ чувство получаемъ впечатлѣнія; впечатлѣнія эти комбинируются по извѣстнымъ законамъ въ представленія, изъ которыхъ мы логически развиваемъ понятія, идеи.

Софи Оргу въ своихъ примѣчаніяхъ упрекаетъ Локка въ непослѣдовательности. Между реальными предметами, говоритъ она, не можетъ существовать никакой связи логичности, т. е. никакой идеальной, умственной или абстрактной связи; предположеніе такой связи было бы абсурдомъ; связь этого рода можетъ существовать только въ умственномъ, а не въ реальномъ мірѣ, т. е. не между самыми предметами, а между нашими представленіями о нихъ. Можетъ-ли эта связь имѣть свои законы, вслѣдствіе которыхъ она всегда и у всѣхъ была бы идентична, т. е. всегда-ли извѣстныя группы представленій, образовъ, идей, связаны съ другими группами идей, образовъ и представленій? Другими словами, существуетъ-ли какой нибудь законъ, который велъ-бы умъ извѣстною, всегда одинаковою дорогою отъ одного представленія къ другому, въ опредѣленной послѣдовательности? Софи Оргу не колеблясь отвѣчаетъ отрицательно. Еслибы существовалъ непремѣнный законъ, связывающій извѣстныя представленія въ такъ называемую логическую цѣпь, говоритъ она, то онъ долженъ былъ бы крыться или въ самыхъ предметахъ, такъ что логическая связь ихъ производила бы такую-же связь и въ нашемъ умѣ, или быть прирожденнымъ нашему уму. Первое невозможно;

второе противорѣчитъ сенсуальной теоріи, потому что если нѣтъ прирожденныхъ человѣку идей и представленій, то не можетъ быть и прирожденной связи между ними. Чѣмъ-же обусловливается связь представленій? Внѣшнимъ ихъ совпаденіемъ, которое Софи Оргу, удерживая терминологію Локка, называетъ *случайнымъ опытомъ*, и что пять десятъ лѣтъ позже Юмъ назвалъ *привычкой*. Новѣйшая физіологическая психологія во многомъ подтвердила это ученіе, но только дала ему менѣе діалектически-философское и болѣе точное и экспериментальное основаніе. Мы увидимъ ниже, что Софи Оргу поставила только вопросъ слишкомъ односторонне, и что связь между представленіями можетъ вытекать отъ дѣйствительной связи между реальными явленіями.

Не только идеи, но даже ближайшія, самыя реальныя, повидимому, представленія происходятъ не непосредственно изъ чувственныхъ впечатлѣній, а изъ болѣе или менѣе сложныхъ комбинацій. Абстрактный характеръ нашихъ мыслей, представленій, образовъ и т. д. былъ замѣченъ уже давно; всѣ самые реальные образы всегда имѣютъ характеръ обобщеній, и только въ рѣдкихъ случаяхъ составляютъ непосредственное повтореніе; это послѣднее бываетъ обыкновенно тогда, когда мы получили или только одинъ разъ впечатлѣніе предмета, или нѣсколько идентичныхъ впечатлѣній, (въ этомъ случаѣ генерализація быть, понятное дѣло, не можетъ, по недостатку матеріала), или если одно изъ многочисленныхъ впечатлѣній, полученныхъ нами отъ предмета, было чрезвычайно сильно и энергично, напр. если оно было соединено съ сильнымъ испугомъ. Слово *дерево* не вызываетъ въ нашемъ воображеніи по воспоминанію одного какого—нибудь дерева, видѣннаго нами въ такомъ то мѣстѣ, а генерализированный образъ, представляющій совокупность свойствъ и особенностей, замѣченныхъ нами у большаго числа елей, сосенъ, дубовъ, каштановъ и т. д. Такимъ образомъ комбинаціи реальныхъ впечатлѣній являются ближайшимъ источникомъ всякаго рода представленій, и потому понятно, что процессъ образованія этихъ комбинацій и ихъ характеръ имѣетъ въ высшей степени важное значеніе въ дѣлѣ воспитанія ума.

Законъ, или, вѣрнѣе, процессъ комбинаціи впечатлѣній уже довольно извѣстенъ, и новѣйшая физіологическая психологія совершенно подтвердила теорію Юма, которая въ школьной психологіи и философіи причисляется почему-то къ парадоксамъ скептицизма. Чувственныя впечатлѣнія комбинуются въ образы или вслѣдствіе случайнаго совпаденія впечатлѣній, или вслѣдствіе односторонняго ихъ сходства; образы комбинуются по тѣмъ-же законамъ, но болѣе сложнымъ и къ которымъ еще присоединяется законъ контрастовъ; чѣмъ далѣе мы бу-

демъ подниматься въ этой градаціи умственныхъ процессовъ, тѣмъ комбинаціи дѣлаются сложнѣе, аналогіи разностороннѣе, но въ самыхъ сложныхъ умственныхъ комбинаціяхъ мы всегда можемъ найти основной фактъ, въ силу котораго совершились эти комбинаціи, именно всегда болѣе или менѣе одностороннее сходство образовъ и случайное ихъ совпаденіе.

Эти законы, конечно несознательно, не продуманно, извѣстны каждому, и были извѣстны всегда, съ того времени какъ только появился въ мірѣ человѣкъ. Они лежатъ въ основѣ всякаго воспитанія, и не только человѣка, но и животныхъ, потому что всякое воспитаніе есть не больше какъ постоянно усложняющееся и расширяющееся комбинированіе впечатлѣній въ образы, образовъ въ представленія, представленій въ идеи, идей въ мысли, и никакой комбинаціи внѣ этихъ законовъ быть не можетъ.

Воспитаніе въ широкомъ смыслѣ слова раздѣляется на естественное, т. е. природное, и искуственное; чистыя формы этихъ дѣленій, можно сказать, не существуютъ, и каждое воспитаніе представляетъ смѣсь того и другаго, но только въ различныхъ степеняхъ; дикое животное, живущее свободно въ степяхъ или лѣсахъ Америки, даетъ уже нѣкоторое искуственное воспитаніе своему дѣтенышу; человѣкъ, при самомъ искуственномъ образѣ воспитанія, не можетъ гарантировать своего воспитанника отъ уроковъ, даваемыхъ ему природою и дѣйствительностію. Тѣмъ не менѣе это дѣленіе можно удержать, обозначая этими терминами большее или меньшее вліяніе стараній человѣка на процессъ умственнаго развитія субъекта. Но прежде чѣмъ указать въ чемъ состоитъ существенное различіе этихъ двухъ формъ воспитанія, скажемъ еще нѣсколько словъ о различныхъ формахъ комбинаціи впечатлѣній, образовъ и представленій.

Мы сказали, что первый источникъ всякаго рода идей, ихъ исходная точка, есть чувственное впечатлѣніе, но не всѣ чувственныя впечатлѣнія имѣютъ одинаково важное психологическое значеніе, и въ этомъ отношеніи встрѣчаемъ въ царствѣ животныхъ большія различія; у человѣка главную роль играютъ чувства зрѣнія и слуха; вся его умственная дѣятельность, можно сказать, имѣетъ почти исключительнымъ матеріаломъ звуковые и зрительные образы; затѣмъ слѣдуютъ ощущенія кожи (осязаніе, холодъ, теплота и т. д.), а вкусъ и обоняніе имѣютъ самое ничтожное значеніе; у большей части млекопитающихъ главную роль играютъ слухъ и обоняніе, зрѣніе-же является только вспомогательнымъ элементомъ; у хищныхъ птицъ главное значеніе имѣютъ зрѣніе и обоняніе, а слухъ играетъ только второстепенную роль, и т. д. Человѣкъ комбинируетъ

зрительные, звуковые и осязательные образы, однородные по ихъ сходству и совпаденію, разнородные только по совпаденію, и эта комбинація лежитъ, какъ мы сказали, въ основаніи всякаго *знанія* и всякаго *воспитанія*. Возмемъ для примѣра первое воспитаніе ребенка. Рождаясь, ребенокъ приноситъ съ собою на свѣтъ такой скудный запасъ ощущеній и впечатлѣній, полученныхъ имъ въ утробѣ матери, что мы въ общемъ разборѣ можемъ безъ значительной ошибки полагать его равнымъ нулю, и считать умъ ребенка *tabula rasa*, чистымъ листомъ бумаги, на которомъ ничего еще нѣтъ. Первый періодъ младенчества представляетъ непрерывное пріобрѣтеніе впечатлѣній и представленій, служащихъ основою всѣмъ дальнѣйшимъ знаніямъ, и сила и важное значеніе которыхъ объясняется ихъ исключительностью. Въ этомъ возрастѣ, когда вся жизнь течетъ при искуственныхъ условіяхъ, создаваемыхъ волею воспитателей, ребенокъ дѣлаетъ только тѣ комбинаціи, которыя навязаны ему человѣкомъ. Это одинъ изъ важнѣйшихъ періодовъ воспитанія, и тѣмъ болѣе драгоцѣнный, что въ нашей волѣ и власти и выборъ, и характеръ, и комбинація представленій; ребенокъ не получаетъ почти никакихъ впечатлѣній, которыхъ мы не могли-бы отстранить или замѣнить, не дѣлаетъ никакихъ комбинацій, кромѣ допускаемыхъ или навязываемыхъ нами-же самими, а между тѣмъ какъ мало воспитатели пользуются особенными условіями этого періода!

Ребенокъ засыпаетъ подъ монотонную колыбельную пѣсню; какое значеніе имѣетъ этотъ фактъ? Ребенокъ въ этомъ возрастѣ много спитъ, и будетъ спать и безъ убаюкиванія. Въ самомъ убаюкиваніи нѣтъ ничего снотворнаго, въ колыбельныхъ пѣсняхъ нѣтъ никакого наркотическаго свойства; но можно-ли думать чтобъ такой общій фактъ какъ убаюкиваніе былъ совершенно безсмысленъ, не имѣлъ-бы никакого основанія, кромѣ странной прихоти матерей? И какъ допуститъ чтобъ всѣ матери земнаго шара имѣли одну и ту же прихоть? Спросите, притомъ, всякую мать, кормилицу, няньку,—всѣ отвѣтятъ вамъ, что ребенокъ засыпаетъ скорѣе и легче при убаюкиваніи. Дѣло въ томъ, что сонъ ребенка очень правиленъ, что ребенокъ засыпаетъ и просыпается въ опредѣленное время; мать, зная когда наступаетъ часъ сна, спускаетъ занавѣсы, т. е. искусственно производитъ, темноту, способствующую сну, и этимъ еще болѣе усиливаетъ позывъ ко сну, а когда ребенокъ дремлетъ, она напѣваетъ ему, связывая такимъ образомъ тѣсно, неразрывно въ немъ сонливость и покой съ монотонной пѣснью. Эта комбинація представленій до того укрѣпляется въ его умѣ, что одно представленіе непзбѣжно и механически вызываетъ другое; онъ уже не можетъ хорошенько заснуть

безъ убаюкиванія, и съ другой стороны убаюкиваніе въ часъ сна успливаетъ въ немъ позывъ ко сну. Между слушаніемъ колыбельной пѣсни и сномъ нѣтъ никакой существенной, логической связи; связь эта устанавливается искуственно матерью; тамъ, гдѣ еще сохранилось укачиваніе, оно имѣетъ то же значеніе *). Убаюкиваніе, само по себѣ, индифферентно, и могло-бы быть замѣнено какимъ угодно другимъ дѣйствіемъ, впечатлѣніе котораго только не нарушало-бы покоя, необходимаго для сна; въ сущности убаюкиваніе и укачиваніе имѣютъ одну цѣль,—связать одно опредѣленное впечатлѣніе съ сномъ, такъ чтобъ повтореніе его вызвало уже сонъ; нѣкоторыя животныя напр. лижутъ дѣтенышей, и это лизаніе производитъ то же дѣйствіе, что и убаюкиваніе пѣсней. Вотъ уже примѣръ чисто искуственной комбинаціи разнородныхъ впечатлѣній; эти комбинаціи до такой степени сильны, что монотонное напѣваніе въ умѣ и взрослаго человѣка навсегда и неразрывно остается связано съ представленіемъ сна и покоя; пріятное засыпаніе при тихомъ и равномѣрномъ плескѣ волнъ, журчаніи ручья и т. д. объясняется этимъ, въ подтвержденіе чего можно привести еще то обстоятельство, что въ этихъ случаяхъ человѣкъ, въ огромномъ большинствѣ случаевъ, непремѣнно вспомнитъ свое дѣтство.

Возмемъ другой примѣръ. Вы учите ребенка говорить, и для этого показываете ему предметъ и называете его, для того, чтобъ образъ предмета въ умѣ ребенка неразрывно связался съ его именемъ, т. е. съ извѣстнымъ звукомъ. Но между этимъ звукомъ и самымъ предметомъ нѣтъ никакой естественной или логической связи; эта связь чисто искусственная, условная. Между тѣмъ, она до того упрочивается въ умѣ ребенка, дѣлается до того неразрывною, необходимою, что, какъ извѣстно, всякая мысль человѣка сопровождается мысленнымъ говоромъ, т. е. мысленнымъ произнесеніемъ звуковъ, связанныхъ этою искусственною, условною связью съ занимающими нашъ умъ предметами; и обратно, извѣстный звукъ неизбѣжно и непзмѣнно вызываетъ въ умѣ представленіе одного опредѣленнаго предмета, такъ

*) Говорятъ, что укачиваніе имѣетъ прямое физіологическое дѣйствіе на мозгъ, производя родъ оцѣпенѣнія; это едва-ли справедливо. На взрослаго качка не имѣетъ такого дѣйствія; она производитъ головокруженіе, тошноту, усталость во всемъ тѣлѣ, но не располагаетъ ко сну, такъ что нѣтъ причины думать, чтобы она имѣла спотворное дѣйствіе на дѣтей. Сверхъ того мы знаемъ, что качка, круженіе, производящіе уже рвоту у взрослыхъ, на дѣтей не производятъ никакого дѣйствія; при сильной корабельной качкѣ грудныя дѣти не болѣютъ морскою болѣзнью и не спятъ больше обыкновеннаго. Трудно себѣ представить, чтобы легкое качаніе колыбели производило болѣе сильное дѣйствіе на мозгъ, чѣмъ качаніе на качеляхъ или морская качка.

что, не смотря на тысячи извѣстныхъ намъ звуковъ, соотвѣтствующихъ тысячамъ понятій, мы никогда не ошибаемся.

Тоже самое повторяется, когда ребенокъ учитъ азбуку. Между звуками *а, б*, и фигурами А, Б, нѣтъ ни малѣйшей логической связи, а есть только искусственная, до такой степени условная, что люди завтра-же могли бы условиться звукъ *б* обозначать фигурой А, звукъ *а* фигурой Б. Позже тоже повторяется съ ученіемъ иностранныхъ языковъ, географіи, и т. д.; почти все *ученіе* дѣтей имѣетъ въ основаніи своемъ одинъ и тотъ-же методъ—образованіе въ умѣ ребенка прочной связи между извѣстными впечатлѣніями и образами, связи, въ огромномъ большинствѣ случаевъ чисто внѣшней, искусственной, по крайней мѣрѣ для ребенка, который не можетъ знать той сложной исторической, филологической связи, существующей напр., между географическими предметами и ихъ именами, и т. п.

Возмемъ примѣръ изъ другой сферы, примѣръ, приводимый уже много разъ, и сдѣлавшійся классическимъ. Ребенокъ тянется къ огню; въ предупрежденіе несчастія мать удаляетъ его отъ огня, запрещаетъ трогать горящую свѣчу, горячій самоваръ и т. д.; если ребенокъ продолжаетъ тянуться къ огню, мать говоритъ, что ребенокъ или *забылъ* запрещеніе, или *не хочетъ* слушаться его, и усиливаетъ запрещеніе, и наконецъ прибѣгаетъ къ наказаніямъ. Разберемъ психологическое значеніе этого факта: въ чемъ состоитъ цѣль всѣхъ этихъ запрещеній и наказаній? Въ томъ, чтобы образовать въ умѣ ребенка прочную, неразрывную связь между двумя представленіями, не имѣющими между собою ничего общаго, — между представленіемъ о соединеніи свѣта и теплоты (огня) съ одной стороны, и представленіемъ о томъ, что огня трогать не слѣдуетъ, и не слѣдуетъ потому, что другое лицо этого не желаетъ. Желаніе ребенка тронуть блестящій предметъ не есть что нибудь придуманное, сознанное,—это одна изъ простѣйшихъ формъ психологическаго рефлекса, т. е. рефлекса, соединеннаго съ желаніемъ, съ слабою психическою дѣятельностію; связь между впечатлѣніемъ свѣта и желаніемъ тронуть источникъ этого свѣта естественна, физіологична, это есть проявленіе основнаго физіологическаго закона рефлекса; но мать хочетъ разорвать эту связь, и замѣнить ее другою, т. е. связать представленіе огня не только не съ желаніемъ тронуть его, но напротивъ, съ желаніемъ отдалиться, однимъ словомъ она хочетъ замѣнить естественый рефлексъ впечатлѣнія свѣта искусственнымъ, противоположнымъ ему. Измѣнять естественныя формы рефлекса, создавать новыя, вещь не только возможная, но безпрестанно употребляемая; мы знаемъ, что нервная система имѣетъ извѣстную автоматическую дѣятельность, что даже

сложные мышечные и умственные рефлексы устанавливаются очень легко привычкою, т. е. многократнымъ повтореніемъ извѣстнаго дѣйствія въ связи съ извѣстнымъ впечатлѣніемъ. Это повтореніе сначала тѣсно связываетъ впечатлѣніе съ желаемымъ движеніемъ, до такой степени тѣсно, что впечатлѣніе уже механически влечетъ за собою *желаніе* совершить это движеніе; если пойти дальше, и все болѣе и болѣе практиковаться въ этомъ, то наконецъ достигаешь того, что дѣйствіе уже не будетъ сопровождаться не только желаніемъ, но даже и представленіемъ, а обратится въ одинъ несознательный рефлексъ, совершенно идентичный съ рефлекторными движеніями обезглавленныхъ животныхъ, т. е. процессъ трансформаціи впечатлѣнія въ дѣйствіе, совершавшійся сначала въ высшихъ психическихъ сферахъ размышленія и воли (въ больномъ мозгу), дѣлается все болѣе и болѣе низшаго психическаго достоинства, и наконецъ сводится только на рефлексъ, и тогда устанавливается въ рефлекторныхъ центрахъ, то, что на обыкновенномъ языкѣ называется автоматическимъ или машинальнымъ движеніемъ.

Установленіе такихъ машинальныхъ движеній или рефлексовъ играетъ существенную роль въ воспитаніи. Всѣ ремесла и механическія искуства основаны на образованіи такихъ искуственныхъ рефлексовъ, напр. музыка, фехтованіе и т. д. Вы объяснили ученику соотвѣтственность клавишъ извѣстнымъ знакамъ (нотамъ), цѣлесообразность извѣстныхъ движеній (парадовъ и рипостъ), которые ученикъ долженъ совершать при фехтованіи при видѣ нѣкоторыхъ движеній учителя. Какъ бы ученикъ ни былъ прилеженъ и внимателенъ, онъ вначалѣ будетъ всегда опаздывать, и опаздывать тѣмъ болѣе, чѣмъ онъ будетъ внимательнѣе; напрасно станете вы объяснять ему необходимость совершать эти движенія съ извѣстной быстротой, безъ которой игра на фортепьяно будетъ рядомъ стуканій по клавишамъ, а не музыкой, фехтованіе избіеніемъ одного изъ фехтующихъ другимъ,—всѣ ваши объясненія ни на волосъ не подвинутъ дѣла; ученикъ очень хорошо понимаетъ, что онъ *долженъ* совершать эти движенія быстро, но онъ *не можетъ* этого сдѣлать, и чѣмъ больше вы будете занимать его умъ объясненіями, тѣмъ дѣло будетъ идти хуже, потому что умъ требуетъ времени чтобъ создать разсужденіе, какъ бы кратко и просто оно ни было, вслѣдствіе котораго впечатлѣніе нотнаго знака, движенія рапиры учителя вызвало бы опредѣленное движеніе удара по клавишу, парада. Забавно слушать упреки учителей, если ученикъ ошибется; учитель убѣждаетъ обыкновенно, что нужно *думать* о томъ что дѣлаешь, не понимая, что ученикъ именно и ошибся оттого что *думалъ*, и только тогда будетъ хорошо

играть, фехтовать, когда совсѣмъ *перестанетъ думать*, когда зрительное впечатлѣніе нотнаго знака будетъ вызывать въ немъ движеніе удара клавиша чистымъ рефлексомъ, не сопровождаемымъ никакою мыслью; еслибъ музыкантъ, играя на фортепьяно, думалъ о соотвѣтственности нотныхъ знаковъ клавишамъ, фехтующій о цѣлесообразности парадовъ, то музыка и фехтованіе были-бы невозможны.

Чтеніе и письмо основаны на такой-же механической, рефлекторной связи зрительнаго впечатлѣнія фигуры буквы съ соотвѣтствующимъ ей звукомъ, звука съ движеніемъ, имѣющимъ цѣлью изображеніе этой буквы; съ большей привычкой къ чтенію и писанью эта связь устанавливается не только между простыми звуками и буквами, но между сложными и слогами, и наконецъ между образами предметовъ и ихъ графическими изображеніями (писанными словами). Когда мнѣ приходится писать о деревѣ напр., умъ мой занятъ представленіемъ дерева и его свойствъ и никогда не останавливается на соображеніи о томъ, что этому образу соотвѣтствуетъ условный сложный звукъ *дерево*, состоящій изъ трехъ звуковъ *де, ре, во,* которые передаются въ письмѣ парами фигуръ *д* и *е*, *р* и *е*, *в* и *о;* тѣмъ не менѣе, однако, рука моя безошибочно рисуетъ на бумагѣ эти фигуры, не ошибаясь ни въ ихъ выборѣ, ни въ формѣ, ни въ порядкѣ послѣдовательности.

Тотъ же самый фактъ чисто физіологической, рефлекторной связи всякой мысли и пониманія замѣчается и въ другихъ, болѣе высокихъ сферахъ знанія. Ребенокъ учитъ наизустъ таблицу умноженія, т. е. искусственно связываетъ въ себѣ впечатлѣніе звуковъ *шестью восемь* напр. съ рефлексомъ въ сферѣ рѣчи, т. е. съ движеніями гортани, языка, и губъ, дающими звукъ *сорокъ восемь.* Это произношеніе звуковъ въ извѣстной послѣдовательности не сопровождается ни малѣйшимъ представленіемъ о величинахъ *6, 8* и *48* и ихъ арифметической связи между собою; спросите его сколько будетъ восемью шесть, онъ отвѣтитъ вамъ гораздо медленнѣе. Обратите теперь вниманіе на то, какъ дѣти дѣлаютъ задачи умноженія; при обыкновенномъ способѣ ученія арифметики, всѣ дѣти всегда и неизмѣнно при перемноженіи произносятъ про себя названія множителей *пятью семь, семью восемь,* звуки эти рефлексомъ заставляютъ ихъ произносить произведенія: *тридцать пять, пятдесятъ шесть,* которыя уже въ свою очередь связаны съ зрительными образами фигуръ *35, 56,* и движеніями для ихъ изображенія. Такимъ образомъ, мы видимъ здѣсь всю цѣпь механическихъ процессовъ вслѣдствіе связи представленій между собою и съ движеніями, являющимися какъ ихъ рефлексы; разъ эта цѣпь составилась, умъ уже не властенъ разорвать ее, освободиться отъ нея, но роковымъ

образомъ будетъ переходить весь длинный и ненужный рядъ впечатлѣній и ихъ рефлексовъ; зрительное впечатлѣніе у ребенка не вызываетъ представленія о величинахъ *6* и *8* и о процессѣ перемноженія, а потому не можетъ и привести непосредственно къ движенію для написанія цифръ 48; видъ фигуры 6×8 возбуждаетъ въ немъ прежде всего двигательный импульсъ рѣчи; онъ произноситъ названія множителей въ извѣстной формулѣ, такъ что звукъ уже произнесенныхъ имъ словъ заставляетъ его привычнымъ рефлексомъ произнести звукъ, изображающій произведеніе, а этотъ звукъ даетъ опять двигательный импульсъ къ письму.

Привычка и упражненіе сокращаютъ эту цѣпь, уничтожая промежуточныя звѣнья, такъ что взрослому человѣку уже нѣтъ надобности *произнести* названія множителей, чтобъ написать произведеніе; но такъ какъ у дѣтей съ зрительнымъ впечатлѣніемъ цифры не связано никакого представленія ариѳметической величины, которое неизбѣжно уже является у взрослаго, то, надо замѣтить, люди, не очень привыкшіе дѣлать ариѳметическія вычисленія, дѣлаютъ ихъ не быстрѣе дѣтей; *умственное представленіе* о величинахъ, соотвѣтствующихъ цифрамъ, *мѣшаетъ быстротѣ* дѣйствія и поглащаетъ время, которое у дѣтей идетъ на *произнесеніе* чиселъ.

Такой привычкой связи между впечатлѣніями и извѣстными движеніями, совершающимися какъ рефлексы этихъ впечатлѣній, можетъ служить всякое ученіе наизустъ; ученикъ пріучается произносить не слова, выражающія понятія и представленія,—ученіе наизустъ не сопровождается у дѣтей никакимъ умственнымъ процессомъ,—а извѣстный рядъ звуковъ, въ извѣстномъ порядкѣ, гдѣ произнесеніе каждаго звука есть рефлексъ слуховаго впечатлѣнія вслѣдствіе услышанныхъ имъ отъ самаго себя предъидущихъ словъ и звуковъ. Попробуйте остановить ребенка, читающаго наизустъ стихи; онъ помнитъ на чемъ остановился, но не можетъ продолжать, и долженъ начать снова, или съ трудомъ только, часто съ посторонней помощью, можетъ снова войти въ колею читанія наизустъ; часто ребенокъ, даже очень хорошо зная наизустъ стихи, не можетъ начать и проситъ, чтобъ ему начали. Дѣло въ томъ, что у него есть не *знаніе*, а установившійся рефлексъ; слышанное имъ отъ самого себя слово вызываетъ рефлексомъ произнесеніе слѣдующаго, но для начала у него нѣтъ импульса, и поэтому онъ проситъ, чтобъ ему произнесли первую строчку, т. е. дали импульсъ, дали впечатлѣніе, рефлексомъ котораго будетъ уже произнесеніе всего ряда словъ, составляющихъ заданный урокъ. Это легко провѣрить на себѣ; каждый, конечно, хорошо знаетъ азбуку, и знаетъ одинаково хорошо какъ первыя, такъ и послѣднія ея

буквы; попробуйте прочесть азбуку напзустъ,—вы увидите, что начало будетъ произнесено вами очень замѣтно медленнѣе, и самый большой промежутокъ будетъ между *а* и *б*, меньшій между *б* и *в*, и т. д.; объясненіе этого очень просто: звукъ *а* слишкомъ употребительный чтобы имѣть рефлексомъ произнесеніе *б*, и потому мы должны *пожелать* произнести *б;* послѣдовательность *а*, *б* уже легче вызываетъ произнесеніе *в*, такъ какъ соединеніе этихъ двухъ звуковъ внѣ азбуки довольно рѣдко; чѣмъ больше буквъ произнесено уже, тѣмъ быстрѣе произносятся другія, и звукъ произнесенныхъ до такой степени невольно вызываетъ рефлексомъ произнесеніе слѣдующихъ, что если, произнося быстро буквы азбуки, мы положили себѣ остановиться на *м* напр., мы должны будемъ, приближаясь къ *м*, произносить буквы рѣже и съ разстановкой, иначе мы навѣрно не остановимся во время.

Возвратимся къ нашему примѣру ребенка, тянущагося къ огню. Мы сказали, что стремленіе схватить огонь должно причислить къ простѣйшимъ формамъ психологическаго рефлекса, т. е. къ физіологическимъ явленіямъ, составляющимъ ступень, переходъ отъ простѣйшихъ, чистыхъ формъ физіологическихъ рефлексовъ къ болѣе сложнымъ формамъ дѣйствій, сопровождаемыхъ психическимъ процессомъ *желанія* и *стремленія*. Въ сущности мы даже и этого сказать не можемъ, потому что не имѣемъ ни малѣйшаго представленія о томъ, сопровождается-ли рефлекторное движеніе обезглавленнаго животнаго психическимъ сознаніемъ этого движенія, стремленіемъ совершить его. Какъ-бы то ни было, и какъ ни смотрѣть на рефлексы, допускать-ли психическую дѣятельность спиннаго мозга или нѣтъ, мы имѣемъ однако причины думать, что дѣйствія ребенка, стремящагося къ огню, не могутъ быть причислены къ чисто рефлекторнымъ движеніямъ въ томъ смыслѣ, какъ ихъ понимаютъ противники теоріи психической дѣятельности спиннаго мозга. Въ головѣ ребенка уже есть связь не только между зрительнымъ *впечатлѣніемъ* и *движеніемъ*, но и между этимъ впечатлѣніемъ и *желаніемъ, стремленіемъ къ движенію*. Цѣль матери, обучающей его, состоитъ въ томъ, чтобъ разорвать эту связь и замѣнить ее другою; запрещеніями и наказаніями она старается связать съ чувственнымъ впечатлѣніемъ сознаніе полной невозможности тронуть блестящій предметъ, такой невозможности, чтобъ и желаніе, являющееся въ немъ какъ рефлексъ впечатлѣнія, было подавляемо представленіемъ запрещенія и предстоящаго наказанія. Ребенокъ сначала забываетъ запрещеніе, позже, когда желаемая связь начинаетъ образовываться, представленіе запрещенія является уже само, вступаетъ въ конфликтъ съ прежнимъ стремленіемъ и уступаетъ ему, до тѣхъ поръ

пока связь не окрѣпнетъ окончательно, и не только подавитъ мышечный рефлексъ (движеніе), но и психическій (стремленіе къ движенію).

Дрессировка животныхъ вся сводится на уничтоженіе нѣкоторыхъ свойственныхъ животному рефлексовъ, замѣненіе другихъ искуственными, и созданіе новыхъ. Подавленіе прежнихъ и образованіе новыхъ совершается однимъ и тѣмъ-же путемъ,—именно введеніемъ въ психическую жизнь субъекта новаго элемента, представленіями о запрещеніяхъ и приказаніяхъ, о слѣдующихъ затѣмъ наказаніяхъ, которыя, вступая въ болѣе и болѣе тѣсную связь съ извѣстнымъ чувственнымъ впечатлѣніемъ, подавляютъ ихъ рефлексы и дѣлаются сами исходною точкою новыхъ искуственныхъ рефлексовъ.

Какъ относится дрессируемый субъектъ къ этой дрессировкѣ? Новый элементъ, вводимый насильственно въ его психическую жизнь, какъ бы онъ ни объяснялся раціонально съ точки зрѣнія дрессирующаго, для дрессируемаго есть явленіе внѣшнее, ничѣмъ не связанное ни естественно, ни логически, съ предметомъ, къ которому оно относится, ничѣмъ не объясняемое, кромѣ безпричинной, и потому безсмысленной воли власть имѣющаго. Отучая собаку пачкать въ комнатахъ, вы имѣете въ виду чистоту, сохраненіе ковра, и т. д., но всѣ ваши соображенія для самой собаки не существуютъ; ваше запрещеніе кажется ей съ вашей стороны необъяснимымъ капризомъ, не только ничѣмъ не оправдываемымъ, но положительно нелѣпымъ, очень для нея неудобнымъ, и даже просто противоестественнымъ. Собака кончитъ тѣмъ, что проникнется сознаніемъ, что пачкать въ комнатахъ нельзя, но это сознаніе остается нерезонированнымъ, непродуманнымъ, не вытекающимъ изъ сущности дѣла, т. е. для нея представленія о пачканіи въ комнатѣ и о запрещеніи вашемъ связываются между собою, но не логическою связью, а случайнымъ совпаденіемъ.

Въ этомъ отношеніи между воспитаніемъ, даваемымъ природою, и искуственнымъ воспитаніемъ человѣка есть существенная разница. Случайныя совпаденія въ естественномъ воспитаніи не играютъ, можно сказать, никакой роли; связь впечатлѣній, можетъ быть, кажущаяся субъекту и случайнымъ совпаденіемъ, имѣетъ всегда причину и объясненіе въ сущности явленія, такъ что если субъектъ способенъ размышлять, то каждая такая связь будетъ для него исходною точкою для пониманія сущности явленія или свойства предмета, которыхъ она есть только логическое слѣдствіе. Это-же, но въ еще большей степени, должно сказать о дѣйствіяхъ, къ которымъ субъектъ вынуждается или отъ которыхъ удерживается условіями жизни, а не внѣш-

нею волею. Внѣшняя воля, какъ мы сказали, даетъ только дрессировку, а дѣйствительность и жизнь даетъ опытъ и знаніе, слѣдовательно развиваетъ умъ и пониманіе, тогда какъ дрессировка, напротивъ, ограничиваетъ ихъ развитіе. Возмемъ для примѣра опять таки собаку; извѣстно, что отъ собаки очень трудно добиться чтобы она ѣла на одномъ опредѣленномъ мѣстѣ и не растаскивала и не оставляла костей по всѣмъ комнатамъ; для нея ваше желаніе чистоты и порядка есть безсмысленная прихоть, необъяснимый капризъ, подчиненіе которому ей трудно и непріятно, и можетъ быть вынуждено только силою; между тѣмъ луговыя американскія собаки, одичавшія и живущія на волѣ, принеся своему семейству добычу, потомъ всегда уберутъ кости и остатки, и отнесутъ ихъ далеко отъ норы, чтобы ея присутствіе не выдавалось ими.

Мы говорили выше о ребенкѣ, тянущемся къ огню; для него запрещеніе матери есть капризъ, безсмысленная и тираническая прихоть власть имѣющаго, и если это запрещеніе и выработаетъ въ немъ наконецъ сознаніе, что огня трогать не слѣдуетъ, то связь между представленіемъ огня и этимъ сознаніемъ для его ума остается случайнымъ совпаденіемъ; тогда какъ если онъ обжегся, эта связь дѣлается для него логическимъ послѣдствіемъ естественнаго соединенія въ огнѣ свойства свѣта и высокой температуры. Важно не то, что онъ узнаетъ о соединеніи въ огнѣ этихъ свойствъ,—онъ все равно узнаетъ это позже, безъ непріятнаго опыта,—но важно то, что сознаніе о томъ, что огня трогать не слѣдуетъ, возникаетъ у него путемъ разсужденія, мысли.

Это различіе встрѣчается вездѣ и на каждомъ шагу; въ примѣненіи къ дѣтямъ, оно характеризуетъ естественное и искусственное воспитаніе, въ примѣненіи къ гражданской жизни—естественный и писанный законъ, въ примѣненіи къ мысли—авторитетъ и опытное знаніе, и т. д. Первоначальное воспитаніе ребенка есть все сплошь не больше какъ дрессировка, потому что умъ его не можетъ еще дѣлать никакихъ выводовъ; для него всякая связь впечатлѣній,—какъ бы естественность и неизбѣжность, логичность этой связи ни были очевидны,—есть только совпаденіе, и въ этомъ отношеніи онъ не дѣлаетъ никакого различія между естественными слѣдствіями и совпаденіями, мало того,—ребенокъ, какъ извѣстно, персонифицируетъ олицетворяетъ, какъ и дикарь, всякое явленіе, и, не имѣя еще возможности подняться до понятія объ естественной логичности и законности, одаряетъ предметы произволомъ; для него въ первое время его жизни огонь жжется не потому чтобы онъ представлялъ высокую темпера-

туру, сопровождающую горѣніе, а потому, что онъ захотѣлъ обжечь, и вотъ онъ обращается къ взрослымъ съ жалобой на огонь.

Все это справедливо, но только относительно продолжительности этого періода неспособности къ умозаключенію и размышленію большею частію очень ошибаются. Ребенокъ еще жалуется на *злой огонь*, когда уже знаетъ, что огонь обжегъ его не вслѣдствіе злой прихоти, а вслѣдствіе особыхъ естественныхъ его свойствъ. Онъ еще далеко не дѣлаетъ активныхъ умозаключеній, когда пассивныя уже слагаются въ его головѣ. Извѣстно, что въ исторіи мысли синтезисъ предшествуетъ анализу; этотъ фактъ мы встрѣчаемъ и у ребенка; онъ не способенъ еще анализировать, объяснять явленія, не способенъ, какъ мы сказали, дѣлать активныхъ умозаключеній, но синтезисъ группировки и пониманія уже совершается въ его умѣ.

Первоначально для ребенка всякая связь явленій—и, слѣдовательно, впечатлѣній, черезъ которыя онъ только и можетъ узнать объ явленіяхъ,—представляется простымъ совпаденіемъ. Это совпаденіе совершенно удовлетворяетъ его умъ, который и не ищетъ проникнуть причину совпаденія, различить случайное отъ законнаго и естественнаго. Но опытъ скоро убѣждаетъ его, или, вѣрнѣе, научаетъ его, что совпаденія впечатлѣній, даваемыхъ явленіями природы и реальными предметами, имѣетъ свою причину, заключающуюся въ самой сущности и въ неотъемлемыхъ свойствахъ предметовъ и явленій. Такимъ образомъ онъ невольно дѣлаетъ заключенія, и изъ совпаденія его собственныхъ впечатлѣній въ немъ вырабатывается если не пониманіе, то уже представленіе объ извѣстныхъ законахъ. Эти представленія шатки, слабы, часто ошибочны, но они сами по себѣ и не имѣютъ важности; болѣе или менѣе раннее *знаніе* не оказываетъ на умъ и развитіе ребенка ни малѣйшаго вліянія; ребенокъ получаетъ такую массу свѣдѣній, что нѣкоторыя частныя различія скоро стираются и пропадаютъ. Всѣ воспитатели знаютъ, что различіе въ положительныхъ пріобрѣтеніяхъ не имѣетъ обыкновенно никакого значенія; началъ ли ребенокъ учиться въ пять или въ семь лѣтъ, даже позже,—къ десяти годамъ это различіе не оказываетъ уже никакого вліянія; но *воспитаніе ума*, пріученіе его къ тѣмъ или другимъ пріемамъ имѣетъ въ высшей степени важное значеніе, и отражается на всей умственной дѣятельности и психической жизни человѣка.

Въ воспитательномъ отношеніи уроки, даваемые природою и дѣйствительностью, представляютъ существенное различіе въ психическихъ своихъ слѣдствіяхъ отъ наставленій, даваемыхъ человѣкомъ. Мы сказали уже, что ребенокъ въ началѣ одинаково не понимаетъ ихъ вну-

тренняго смысла, ихъ причины и сущности; но въ одномъ случаѣ онъ видитъ, что одно и тоже явленіе имѣетъ всегда и непзмѣнно одни и тѣже послѣдствія: трогая огонь, онъ всякій разъ испытываетъ одно и тоже чувство жгучей боли, и это постоянное повтореніе обжога порождаетъ въ его умѣ представленіе естественной законности и неразрывности между различными свойствами предмета. Конечно ребенокъ не станетъ обсуждать этого явленія, но въ умѣ его механически уже возникаетъ представленіе о внутренней связи явленій огня и обжога, т. е. первое представленіе о причинности и логической послѣдовательности. Между тѣмъ какъ относительно дѣйствій, которыя ему запрещаются, онъ скоро замѣчаетъ, что препятствіе къ ихъ совершенію лежитъ въ чисто внѣшней случайности, въ присутствіи взрослаго, съ удаленіемъ котораго и самое препятствіе уничтожается. Связь между запрещеніемъ, заботою о самомъ ребенкѣ и могущихъ произойти отъ его непослушанія непріятныхъ для него самого послѣдствій слишкомъ сложна, чтобы онъ не только могъ самъ додуматься до нея, но даже и понять, когда ее ему объяснятъ; для него всѣ препятствія, встрѣчаемыя имъ, раздѣляются на двѣ категоріи: относящіяся къ первой категоріи, и которыя можно назвать естественными препятствіями, всегда одни и тѣ же, въ нихъ нѣтъ ничего случайнаго, они неразрывно связаны съ извѣстными предметами и составляютъ постоянное и непзбѣжное слѣдствіе нѣкоторыхъ особенныхъ свойствъ этихъ предметовъ. Другія препятствія не имѣютъ съ предметами, къ которымъ они относятся, никакой внутренней связи, составляютъ случайное явленіе, слѣдствіе необъяснимой прихоти и произвола человѣка. Первыя побуждаютъ его комбинировать уже свои впечатлѣнія въ одно цѣлое, искать имъ внѣшней причины и видѣть въ ихъ связи, такъ сказать, отраженіе внутренней, естественной связи между самыми явленіями, произведшими ихъ,— другими словами они возбуждаютъ въ немъ мышленіе, и притомъ мышленіе самое выгодное въ воспитательномъ отношеніи, именно абстрактное мышленіе о реальныхъ явленіяхъ, ихъ причинѣ и свойствахъ. Вторыя не только не возбуждаютъ никакого умственнаго процесса, но останавливаютъ и подавляютъ въ зародышѣ всякую мысль; дѣйствительно, въ первой же попыткѣ объясненія и размышленія умъ ребенка натыкается на *произволъ*, т. е. на явленіе, лежащее внѣ всякаго объясненія, останавливающее всякую мысль. Такимъ образомъ умъ ребенка пріучается къ бездѣятельности, къ пассивному, созерцательному отношенію къ фактамъ, онъ преклоняется передъ нимъ, сначала не успѣвая въ своихъ попыткахъ объясненій, а потомъ и не пытаясь дѣлать ихъ.

Не должно думать, чтобы эти различія и послѣдствія были болѣе теоретическаго, чѣмъ практическаго характера, и стирались бы дальнѣйшимъ вліяніемъ жизни. Первоначальныя умственныя привычки имѣютъ существенное вліяніе на всю дальнѣйшую умственную дѣятельность, обусловливаютъ характеръ и складъ ума на всю жизнь человѣка, если только какія нибудь исключительныя обстоятельства не повліяютъ въ ихъ позднемъ дѣтствѣ или въ самой ранней молодости въ обратную сторону; да и въ этомъ даже случаѣ первоначальныя умственныя привычки не останутся совершенно безъ вліянія. Мы говорили только объ отвлеченномъ, такъ сказать, вліяніи первыхъ умственныхъ процессовъ ребенка на дальнѣйшую его психическую жизнь; но это вліяніе не останется только въ одной спекулятивно умственной дѣятельности,—оно отразится въ очень сильной степени и на активной, практической психической сторонѣ его ума и характера. Если бы можно было взять двухъ одинаково одаренныхъ отъ природы дѣтей и подвергнуть одного исключительно естественному, другаго исключительно искуственному воспитанію, то можно *a priori* сказать, что выйдетъ изъ нихъ обоихъ. Если они будутъ отъ природы слабы и не энергичны, или встрѣчаемыя ими препятствія на столько сильны, что совершенно сломятъ ихъ энергію, изъ одного долженъ выйти квіетистъ философъ, бездѣятельный, но глубоко созерцательный умъ, изъ другаго автоматъ, хорошо выдрессированный рабъ, безъ мысли и воли. Если оба они вступятъ въ борьбу съ препятствіями и не потеряютъ своей энергіи, то уже характеръ борьбы обусловитъ и умъ и характеръ каждаго; борьба съ природою порождаетъ изученіе природы, энергію ума, изобрѣтательность, знаніе, борьба съ неразумнымъ произволомъ человѣка развиваетъ хитрость, ложь, пронырство, униженность, искаціе кривыхъ путей и окольныхъ дорогъ. Сравните дѣтей бѣднаго и необразованнаго слоя городскаго привиллегированнаго класса съ дѣтьми, воспитывающимися на волѣ, лицомъ къ лицу съ природою,—какая разница въ энергіи характера и въ умственномъ развитіи.....

Мы позже будемъ говорить о задачахъ и методахъ раціональнаго воспитанія по отношенію къ этого рода вопросамъ, въ настоящее время такой разборъ завелъ бы насъ слишкомъ далеко и отклонилъ бы отъ предмета нашей статьи; поэтому, сказавъ нѣсколько словъ объ общемъ воспитательномъ значеніи, о такъ сказать хронологической связи впечатлѣній (совпаденіи ихъ), анализуемъ, насколько это возможно въ небольшой журнальной статьѣ о столь обширномъ предметѣ, ихъ частное значеніе въ отдѣльныхъ случаяхъ.

Мы уже говорили о той роли, которую играютъ совпаденія

впечатлѣній и образовъ и вырабатывающіеся этимъ путемъ искусственные рефлексы въ преподаваніи и въ ученіи; мы указали также и на ихъ общее воспитательное значеніе. У дѣтей, имѣющихъ еще скудный запасъ тѣсно соединенныхъ представленій, новыя комбинаціи и вырабатывающіеся изъ нихъ рефлексы образуются очень легко и скоро; это объясняетъ легкость, съ которою дѣти учатъ на память стихи, быстрота, съ которой они начинаютъ говорить на иностранныхъ языкахъ; вслѣдствіе болѣе легкаго образованія такихъ комбинацій дѣти, большею частью, даже предпочитаютъ выучить что нибудь наизустъ, чѣмъ слушать и потомъ самимъ повторять объясненія, требующія умственныхъ усилій именно такого характера, который наименѣе свойствененъ психическимъ процессамъ дѣтскаго ума. Извѣстно, что съ возрастомъ ученіе наизустъ, на память, дѣлается все труднѣе и труднѣе, память, т. е. способность удерживать въ умѣ случайныя, не объясненныя комбинаціи представленій и звуковъ, дѣлается слабѣе, и замѣняется пониманіемъ и разсужденіемъ. Этимъ объясняется старое предложеніе перенести въ низшіе классы школъ всѣ чисто описательныя науки, предложеніе, основанное на предположеніи, что въ описательныхъ наукахъ все сводится на заучиваніе, на работу памяти, за исключеніемъ всякаго пониманія, всякаго размышленія. Эта система не была принята, но она совершенно замѣнилась другою, несравненно худшею, именно системою краткихъ, такъ называемыхъ элементарныхъ учебниковъ, въ которыхъ всѣ предметы ученія втиснуты въ краткія формулы портативнаго свойства, нарочно придуманныя такъ, чтобы онѣ легко и, такъ сказать, сами собою укладывались въ памяти. Такимъ образомъ все пріобрѣтеніе знаній сводится на одинъ и тотъ же психическій пріемъ, дѣлающійся исключительнымъ методомъ преподаванія, и который былъ сильно и справедливо раскритикованъ по отношенію описательныхъ наукъ, т. е. именно тѣхъ, гдѣ примѣненіе его хотя сколько нибудь можетъ быть объяснено и оправдано раціонально.

Мы говорили выше, что первыя комбинаціи впечатлѣній и представленій, первые искусственные рефлексы, къ которымъ пріучается ребенокъ, очень прочны именно вслѣдствіе того, что они первые чѣмъ запасъ уже пріобрѣтенныхъ такихъ комбинацій больше, тѣмъ новыя комбинаціи составляются труднѣе, тѣмъ менѣе они прочны, и тѣмъ менѣе развиваются. Понятное дѣло, что такимъ образомъ комбинаціи эти имѣютъ тѣмъ болѣе важное значеніе, чѣмъ ранѣе онѣ образуются въ умѣ ребенка, и потому періодъ перваго появленія таковыхъ комбинацій и первыхъ проблесковъ психическихъ процессовъ, т. е. первое младенчество, имѣютъ въ высшей степени важное зна-

ченіе для дальнѣйшей жизни въ психическомъ и воспитательномъ отношеніи; къ сожалѣнію, именно этотъ періодъ менѣе всего и обращаетъ на себя вниманія родителей, и ребенокъ въ этомъ возрастѣ совершенно предоставленъ самому себѣ и внѣшнимъ, случайнымъ вліяніямъ, а родители потомъ наивно удивляются, откуда ихъ ребенокъ пріобрѣлъ тѣ или другія понятія, представленія и умственные пріемы.

Все, что мы сказали объ общей важности первыхъ комбинацій представленій для дальнѣйшей умственной жизни ребенка, относится въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ и ко всякому начинанію. Если въ началѣ ученія ребенокъ дѣлаетъ ошибку, и эта ошибка будетъ оставлена безъ вниманія, она упрочится, сдѣлается нормою, исправленіе ея позже будетъ стоить большихъ трудовъ и усилій; это мы видимъ не только у дѣтей, но даже и у взрослыхъ, у которыхъ, какъ мы доказали, комбинаціи представленій и искусственные рефлексы устанавливаются гораздо труднѣе и менѣе прочны чѣмъ у дѣтей. Если я, разыгрывая въ первый разъ пьесу, сдѣлалъ ошибку, напр. пропустилъ нѣсколько тактовъ, то при второмъ ея разыгрываніи я имѣю уже много шансовъ повторить ту же ошибку; если я разыгралъ пьесу три, четыре раза безъ особеннаго вниманія, ошибка, сдѣланная при первомъ разыгрываніи, повторится каждый разъ, и хотя мой слухъ и будетъ говорить мнѣ, что я въ такомъ то пассажѣ ошибаюсь, но мнѣ надо уже будетъ употребить значительное усиліе чтобъ отучится. Кому не случалось слышать людей, очень хорошо играющихъ напр. на фортепіано, но всегда и непзмѣнно дѣлающихъ въ извѣстномъ пассажѣ непзмѣнно одну и ту же ошибку, такъ что уже ждешь ее,— и она точно является въ свое время.

Такое же упорство ошибокъ каждый, имѣющій дѣло съ дѣтьми, вѣроятно самъ наблюдалъ, и особенно часто именно въ спряженіи иностранныхъ глаголовъ. Если ребенокъ прежде дѣлалъ какую нибудь ошибку въ лицѣ или числѣ, или въ произношеніи, то уже можно заранѣе быть увѣреннымъ, что ошибка эта будетъ долгое время источникомъ и причиною упрековъ и обвиненій въ невнимательности, удивленія, какъ это, не смотря на постоянныя поправки, виновный все упорствуетъ дѣлать одну и ту же ошибку, а виновный въ этомъ виноватъ очень мало и отвѣчаетъ за чужую вину.

Каждый, имѣющій хоть маленькую педагогическую опытность, согласится съ тѣмъ, что мы говоримъ объ упорствѣ, съ которымъ держатся у ребенка невѣрныя и ошибочныя комбинаціи и выработавшіеся вслѣдствіе ихъ рефлексы; поэтому понятно, что вообще чѣмъ моложе ребенокъ, и въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ въ началѣ пре-

подаванія каждаго новаго предмета, мы должны особенно внимательно слѣдать за устанавливающимися у дѣтей умственными, сенситивными и сенситивно-двигательными комбинаціями. Въ началѣ преподаванія лучше поэтому идти медленнѣе, постоянно провѣряя уже образовавшіяся или образующіяся комбинаціи, и никакъ не откладывая исправленіе ошибочныхъ, которыя, если будутъ оставлены безъ вниманія, позже потребуютъ и отъ ребенка, и отъ учителя гораздо большихъ усилій и труда для исправленія ихъ, тогда какъ если на нихъ будетъ во время обращено вниманіе, они могутъ быть поправлены или замѣнены другими, болѣе вѣрными, безъ всякаго труда и, можно сказать, незамѣтно для ребенка.

Понятное дѣло, что ошибочныя комбинаціи абстрактныхъ представленій, т. е. ложныя идеи и невѣрныя понятія должны въ еще большей степени требовать вниманія воспитателей, такъ какъ онѣ впослѣдствіи отражаются во всемъ умственномъ и психическомъ складѣ человѣка. Мы не будемъ разбирать ихъ, что отклонило бы насъ отъ предмета настоящей статьи, и вообще въ нашемъ анализѣ не коснемся высшихъ формъ комбинацій, т. е. комбинаціи идей и сложныхъ представленій, а ограничимся только элементарными комбинаціями чувственныхъ впечатлѣній между собою и съ двигательными импульсами, и разборомъ ихъ значенія въ воспитаніи только ума, оставляя совершенно въ сторонѣ вопросъ о нравственномъ ихъ вліяніи.

Мы сказали выше, что значительная часть обыкновеннаго воспитанія состоитъ въ примѣненіи метода искусственнаго образованія у ребенка извѣстныхъ комбинацій впечатлѣній между собою и съ движеніями. Комбинаціи эти, какъ было уже замѣчено, можно сказать, въ большинствѣ случаевъ сводятся на простыя совпаденія (мы въ другой разъ будемъ говорить о комбинаціяхъ по сходству образовъ и другихъ), представляющіяся уму ребенка случайностями или результатами произвола человѣка, а не какъ послѣдствіе и отраженіе естественной и логической связи, существующей въ природѣ между предметами или явленіями, производящими эти впечатлѣнія, связи, причина которой заключается въ самой сущности или въ естественныхъ свойствахъ этихъ предметовъ и явленій. Вмѣстѣ съ тѣмъ мы указали также и на психическое и воспитательное вліяніе подобныхъ комбинацій на развивающійся умъ. Здѣсь мы не будемъ говорить о томъ, какъ долженъ относиться къ нимъ педагогъ, какія средства онъ имѣетъ для удаленія однихъ, замѣненія другихъ иными комбинаціями, и т. д., и скажемъ только нѣсколько словъ о вліяніи ихъ на умственное развитіе и ученіе въ тѣсномъ смыслѣ слова.

Многимъ еще, вѣроятно, памятны учебныя книги старой фран-

цузской школы, назначенныя для перваго дѣтства, въ которыхъ разсказывались анекдоты изъ исторіи, естественной исторіи, путешествій, иногда сопровождаемые картинками, и въ которыхъ авторы или составители старались заинтересовать дѣтей, или, по освященному выраженію, *rendre la science aimable*. Въ этихъ книжкахъ разсказывались исторійки о милосердіи Августа, о добротѣ Тита, о звѣрской жестокости старика Тиберія, о вѣроломствѣ Карѳагенянъ, стоичности Спартанцевъ и т. д. Египетъ въ этихъ книжкахъ называется страною пирамидъ и мумій, въ Греціи описывались великолѣпные храмы и празднества, изъ исторіи Рима войны, и т. д. Эти разсказы имѣютъ будто бы цѣлью знакомить ребенка съ исторіею и географіею, такъ что когда онъ принимается за эти предметы, то уже встрѣчаетъ знакомыя имена, личности и мѣстности, что должно ему значительно облегчать ученіе. Эти разсказы, само собою, всегда односторонни, да и не могутъ быть иными, тѣмъ болѣе, что у составителей ихъ обыкновенно былъ еще „*умыселъ другой*“, именно: внушить дѣтямъ или любовь къ добродѣтели и желаніе подражать древнимъ героямъ, или отвращеніе отъ порока. Трудно себѣ представить, какъ это ребенокъ прибереть въ своей жизни случай разыграть роль Августа, прощающаго Цинну, или Леонида, защищающаго Ѳермопилы, или Регула, возвращающагося въ плѣнъ, но, абстрактируя всю внутренную нелѣпость этого псевдо-метода, мы укажемъ только на формальную его сторону.

Всѣ эти разсказы неизбѣжно даютъ уже ребенку извѣстное представленіе объ описываемой личности или странѣ. Ребенокъ не знаетъ ничего объ Августѣ, кромѣ его помилованія Цинны, о Тиберіи—кромѣ его жестокости въ глубокой старости; естественно, что онъ по этимъ чертамъ составляетъ себѣ извѣстное понятіе, и Августъ дѣлается для него идеаломъ величія, а Тиберій идеаломъ порока и жестокости. Египтяне представляются ему не иначе какъ строящими пирамиды, для своей забавы и препровожденія времени; греки—празднующими какія нибудь игры и восхищающимися произведеніями искуствъ въ великолѣпныхъ храмахъ. О Солонѣ и Ликургѣ онъ получилъ только одно свѣдѣніе, именно, что они писали законы,—онъ уже не можетъ себѣ представить, чтобъ они занимались еще чѣмъ нибудь; ему кажется, что Солонъ и Ликургъ явились на свѣтъ старыми, съ бородой, что они, конечно, пили, ѣли и спали, но затѣмъ все остальное время посвящали писанію законовъ. Всѣ эти представленія въ умѣ ребенка неразрывно сливаются съ этими именами, и онъ уже позже не отдѣлается отъ этихъ комбинацій. Впослѣдствіи онъ узнаетъ, что великодушный Августъ былъ триумвиръ Октавій, не ос-

тавившій и на императорскомъ престолѣ треумвирскихъ привычекъ; что Тиберій былъ одинъ изъ умнѣйшихъ людей въ исторіи человѣчества, что онъ былъ блестящій полководецъ, любящій братъ, хорошій семьянинъ; онъ узнаетъ, что Титъ, будучи наслѣдникомъ престола, былъ однимъ изъ самыхъ звѣрскихъ и жестокихъ тирановъ, ужасомъ Рима; что египтяне кромѣ постройки пирамидъ занимались еще многими другими вещами, что роль ихъ въ исторіи ограничивается не однимъ строеніемъ пирамидъ и бальзамированіемъ мумій; что греки не только плясали. Но уже эти представленія такъ слились съ именами Августа, Тиберія, Тита, и т. д., что не смотря на это *знаніе*, воображеніе его будетъ ему рисовать этихъ людей не иначе какъ въ тѣхъ положеніяхъ и съ тѣми характерами, о которыхъ онъ прочелъ въ дѣтской книгѣ. Эта *привычка* къ опредѣленному мнѣнію много мѣшаетъ впослѣдствіи въ пониманіи исторіи, и уступаетъ, да и то невсегда, только серьезному и спеціальному изученію предмета. Но не всякій имѣетъ случай и желаніе читать монографіи и заниматься исправленіемъ своихъ мнѣній о разныхъ личностяхъ и герояхъ древности; большинство довольствуется обыкновеннымъ знаніемъ исторіи по учебникамъ, да развѣ еще прочтетъ какого нибудь Шлоссера; читая, человѣкъ можетъ быть и удивится нѣсколько, что факты не совсѣмъ соотвѣтствуютъ составленному имъ мнѣнію, но это противорѣчіе не остановитъ его вниманія; онъ слишкомъ *привыкъ думать*, что Августъ образецъ кротости и великодушія, — и потому впечатлѣніе прочтенныхъ фактовъ скоро совершенно изгладится, и онъ всю жизнь свою сохраняетъ мнѣнія и взгляды, почерпнутые изъ дѣтской книжки. Его умъ никогда не освободится отъ этихъ представленій, и вовсе не потому, чтобъ они казались ему вѣрными, — онъ впослѣдствіи имѣлъ сто разъ случай убѣдиться не только въ ихъ невѣрности, но и въ совершенной нелѣпости,—не потому, чтобы онъ *хотѣлъ* такъ думать, — ему совершенно все равно, каковы былъ Августъ и Титъ, Тиберій и Регулъ, египтяне и греки,—но въ его умѣ первое представленіе объ Августѣ и Титѣ связалось съ понятіемъ о великодушіи и добротѣ, имена египтянъ и грековъ слились съ представленіями пирамидъ и мумій; эта связь окрѣпла, укрѣпилась, и уже не въ его власти разорвать ее. Изъ ста человѣкъ девяносто девять, читая хорошія монографіи объ этихъ людяхъ, имѣя передъ глазами всѣ доказательства, скажутъ только „*парадоксъ*“, и останутся при прежнемъ мнѣніи,—т. е. при прежней привычкѣ.

Мы мало даемъ себѣ отчетъ, мало понимаемъ всю важность первыхъ дѣтскихъ представленій объ историческихъ личностяхъ и фактахъ, а между тѣмъ у огромнаго большинства людей эти представ-

ленія, почерпнутыя изъ глупыхъ дѣтскихъ книжекъ, навсегда обусловливаютъ все дальнѣйшее пониманіе исторіи человѣчества. Дѣтскія книги имѣютъ бо́льше значенія, чѣмъ обыкновенно думаютъ, и нетолько на отдѣльныхъ личностей, но и на общія мнѣнія и взгляды; человѣкъ, воспитавшійся на этихъ книжкахъ, можетъ быть впослѣдствіи и смѣется надъ ними, но тѣмъ не менѣе первыя комбинаціи впечатлѣній, почерпнутыя изъ нихъ, ложатся въ основаніе всѣхъ его дальнѣйшихъ воззрѣній. Дѣтскія книги обыкновенно пишутся такъ, чтобъ историческая личность напр. была очерчена однимъ фактомъ, чтобъ происшествіе было передано въ нѣсколькихъ простыхъ образахъ, чтобъ все разсказываемое, однимъ словомъ, укладывалось въ легко запоминаемую, такъ сказать, портативную форму, которая принимается ребенкомъ на память и служитъ основаніемъ дальнѣйшихъ его свѣдѣній. Эти формулы нравятся дѣтямъ именно по своей портативности, образности, легкой запоминаемости, и вмѣстѣ съ тѣмъ потому, что онѣ освобождаютъ умъ ребенка отъ надобности размышленія и сужденія. Трудно придумать что нибудь болѣе нецѣлесообразное, болѣе противное самымъ основнымъ элементамъ раціональнаго воспитанія. Умъ ребенка, какъ извѣстно, всегда о́бразенъ, слишкомъ о́бразенъ, и потому въ немъ надо воспитывать способность размышленія и сужденія; поэтому мы должны возможно избѣгать всякихъ формулъ, законченныхъ сужденій, а тѣмъ болѣе сужденій односторонніхъ и потому невѣрныхъ, а, напротивъ, давать ребенку матеріалъ, элементы сужденія, и, сообразуясь, конечно, съ возрастомъ, усложнять процессъ этого сужденія, давая матеріалы, говорящія и *за*, и *противъ*, изъ которыхъ ребенокъ самъ уже долженъ дѣлать выводъ. Дѣтскія книжки того рода, о которомъ мы говорили, не только даютъ невѣрныя представленія,—и это въ такой періодъ развитія ума, когда всякое пріобрѣтенное представленіе ложится въ основаніи всего позднѣйшаго міросозерцанія, когда слѣдовательно вѣрность и правильность представленій имѣютъ существенную важность,—но еще пріучаютъ умъ довольствоваться готовыми формулами, останавливая такимъ образомъ всякую самостоятельную умственную работу. Дать человѣку одинъ только фактъ о личности напр., значитъ въ сущности заранѣе предписать ему мнѣніе объ этой личности; это и дѣлаютъ дѣтскія книжки. Между тѣмъ съ дѣтьми, которымъ надо не только дать знаніе, но еще воспитать въ нихъ способность мышленія и сужденія, слѣдуетъ поступать обратно; я видѣлъ всегда превосходные результаты отъ противоположной системы, именно отъ подробнаго изложенія имъ всей исторіи и біографіи личности, со всѣми ея хорошими и дурными сто-

ронами, колебаніями, непослѣдовательностями, вообще отъ серьезнаго, добросовѣстнаго и многосторонняго отношенія къ дѣлу. Думать, что дѣти не могутъ интересоваться подробностями, что они не могутъ понять и обсуждать ихъ, и что поэтому имъ надо давать одни общіе образы, поражающіе ихъ воображеніе,—большая ошибка; напротивъ, дѣтей, также какъ и взрослыхъ, гораздо болѣе займетъ и заинтересуетъ подробная біографія, чѣмъ сухая характеристика или отрывочный фактъ. Для ученія, т. е. приготовленія уроковъ, дѣти, конечно, предпочитаютъ сухіе и краткіе учебники, но это именно потому, что въ этихъ учебникахъ они находятъ удобныя, легко запоминаемыя формулы, освобождающія ихъ умъ отъ работы размышленія и соображенія.

Съ дѣтьми старшаго возраста очень хорошіе результаты даетъ извѣстная, но, къ сожалѣнію, мало примѣняемая система преподаванія исторіи, состоящая въ томъ, чтобы, познакомивъ ихъ съ извѣстнымъ историческимъ фактомъ, періодомъ или личностью, дать имъ сырые матеріалы для дальнѣйшаго ознакомленія и сужденія; это пріучаетъ дѣтей не только къ самостоятельному размышленію и сужденію, но еще къ тому, чтобъ не довольствоваться формулами и готовыми сужденіями, и сверхъ того съ ранняго времени пріучаетъ къ умственному труду, состоящему не въ механическомъ запоминаніи; наконецъ, въ практическомъ отношеніи это потому важно, что ученикъ не только узнаетъ голые факты, какъ изъ учебника, но знакомится съ временемъ и личностями, идеями и понятіями, т. е. онъ узнаетъ не *имена*, а *людей*.

Совпаденія впечатлѣній и запоминаніе вслѣдствіе образующейся между ними внѣшней, случайной связи, играютъ, какъ мы уже говорили, важную роль вообще въ ученіи, и въ особенности въ преподаваніи описательныхъ наукъ, напр. географіи. Ученіе географіи съ картою основывается на совпаденіи слуховаго впечатлѣнія отъ имени рѣки, горной цѣпи, и т. д., и зрительнаго впечатлѣнія отъ ихъ изображенія на картѣ, но мы ухитрились въ такомъ простомъ предметѣ ввести свою искуственную систему. Возмите любой учебникъ географіи,—вы найдете въ немъ рѣки, горы, озера, и т. д. размѣщенныя въ величайшемъ порядкѣ и по рубрикамъ, такъ что ребенокъ сначала учитъ напр. во Франціи рѣки, текущія въ Атлантическій океанъ, и запоминаетъ Рейнъ, Сену, Луару, Гаронну; потомъ, и совершенно независимо, узнаетъ о горныхъ цѣпяхъ и возвышенностяхъ, и т. д. Что при этомъ дѣлается въ его умѣ? Очевидно, у него категорія рѣкъ связывается въ одно цѣлое, Рейнъ и Луара, Сена и Гаронна представляются ему какими-то близнецами, различающимися только

по именамъ, но между которыми существуетъ самая тѣсная аналогія; онѣ рисуются ему въ одинаковыхъ образахъ, имя одной рѣки вызываетъ представленіе о другой,—однимъ словомъ это сестры, составляющія одно семейство. Нѣчто совершенно иное, чуждое имъ, не имѣющее съ ними ничего общаго, но за то связанное въ свою очередь между собою самымъ тѣснымъ образомъ составляетъ рубрика горъ; Пиринеи и Арденны, Юра и Вогезы, все это французскія горы, о которыхъ онъ узналъ изъ одной и той же рубрики, узналъ одновременно, одновременно училъ ихъ, и представленія о которыхъ слились въ отдѣльное цѣлое. Онъ не знаетъ почему они принадлежатъ къ одной категоріи, перечислены въ одной рубрикѣ, и никакія размышленія, еслибъ онъ и задумался надъ этимъ вопросомъ, не приведутъ его къ объясненію, тѣмъ болѣе, что никакого объясненія дѣйствительно дать нельзя, кромѣ любви авторовъ учебниковъ къ строгому порядку и акуратности.

Ребенокъ училъ имена рѣкъ, стараясь запомнить звуки: *Сена, Луара, Гаронна;* въ немъ представленія этихъ звуковъ тѣсно связались между собою, часто даже развился и рефлексъ, такъ что ребенокъ машинально, безъ запинки и колебанія, но за то и безъ всякой мысли и соображенія, перечислитъ вамъ французскія рѣки, и если вы остановите его, онъ долженъ будетъ начать снова, или, по крайней мѣрѣ, нѣкоторое время снова настраиваться, чтобъ кончить перечисленіе. Но для него это знаніе есть не больше какъ слѣдствіе совпаденія извѣстныхъ впечатлѣній, связь которыхъ вовсе не есть слѣдствіе естественной связи между предметами, а дѣло произвола автора учебника. Имя рѣки Дуба напр. вызываетъ въ насъ представленіе Юры, близости Швейцаріи и Рейна, но въ географіи Дубъ приведенъ какъ притокъ Соны, текущей въ Рону, которая сама впадаетъ въ Средиземное море; поэтому у ученика имя Дуба вызоветъ весь рядъ представленій о Сонѣ, Ронѣ и Средиземномъ морѣ, да кстати и о Дюрансѣ, и о Варѣ. Впослѣдствіи, выросши, ученикъ большею частью просто забудетъ о Дубѣ, но если почему нибудь это имя останется у него въ памяти, оно останется связаннымъ съ представленіемъ Средиземнаго моря, теплаго климата, страны *„wo die Citronen blühen“*, и ему нужно будетъ сдѣлать усиліе надъ собственнымъ воображеніемъ, урезонивать собственный умъ, чтобы, смотря на карту, представлять себѣ по берегамъ Дуба каштаны и сосны, а не померанцы и оливковыя деревья.

Возмемъ еще одинъ примѣръ, и именно изъ преподаванія иностранныхъ языковъ. Извѣстно, что въ обыкновенномъ, общепринятомъ методѣ преподаванія главными средствами служатъ переводы и зау-

чиваніе словъ языка. Чего добиваемся мы, прибѣгая къ этимъ средствамъ преподаванія? Наша цѣль, очевидно, состоитъ въ томъ, чтобъ самымъ тѣснымъ образомъ связать въ умѣ и памяти ребенка русскія слова съ соотвѣтствующими имъ французскими, нѣмецкими, и т. д., такъ чтобы русское слово легко и скоро, безъ остановки, затрудненія и колебанія вызывало французское, вслѣдствіе чего ребенокъ долженъ хорошо понимать, потому что звукъ французскаго слова вызываетъ въ немъ представленіе соотвѣтствующаго русскаго, и легко говорить, потому что представленіе русскаго слова, связанное съ звукомъ соотвѣтствующаго французскаго, тотчасъ-же вызоветъ это послѣднее. Такимъ образомъ въ головѣ ребенка составляется такой рядъ: представленіе предмета связано съ русскимъ его именемъ, а это послѣднее съ извѣстнымъ звукомъ, принадлежащимъ французскому языку; между русскимъ и иностраннымъ словомъ устанавливается тѣсная и прямая связь, съ этимъ послѣднимъ-же и соотвѣтствующимъ ему предметомъ образуется только отдаленная, посредственная связь.

Между тѣмъ въ дѣйствительности дѣло происходитъ совершенно иначе. Между русскими словами: *домъ, столъ, книга*, французскими: *maison, table, livre,* нѣмецкими: *Haus, Tisch, Buch*—нѣтъ никакой непосредственной связи; всѣ эти слова связаны, каждое самостоятельно, съ извѣстными предметами, и только черезъ эти предметы они имѣютъ посредственную связь между собою. Такимъ образомъ мы устанавливаемъ въ умѣ ребенка связи, совершенно противоположныя существующимъ въ дѣйствительности; тамъ, гдѣ въ дѣйствительности есть прямая, непосредственная связь, мы замѣняемъ ее посредственною, и, напротивъ, устанавливаемъ непосредственную тамъ, гдѣ въ дѣйствительности есть только посредственная связь. Какой можетъ и долженъ быть результатъ этого? Тотъ, что въ ребенкѣ иностранныя слова и соотвѣтствующія имъ предметы и понятія не связываются между собою; поэтому когда ребенокъ говоритъ на иностранномъ языкѣ, онъ не думаетъ на немъ, потому что понятія и представленія предметовъ не вызываютъ въ немъ иностранныхъ словъ; чтобы говорить на иностранномъ языкѣ, онъ долженъ продумать свою мысль, составить свою фразу по русски, и затѣмъ перевести ее,—а отсюда всѣ эти анекдотическіе рутенизмы, которыми блистаетъ обыкновенно французскій языкъ русскихъ, эта „смѣсь французскаго съ нижегородскимъ“, надъ которой уже такъ много и часто смѣялись.

Этими примѣрами я хотѣлъ показать какъ нераціональны по большей части наши методы преподаванія, какъ они искусственны и лишены всякаго психологическаго основанія. Воспитаніе и преподованіе имѣетъ цѣлью возбуждать извѣстные психическіе и ум-

ственные процессы въ головѣ ребенка, направить ихъ къ извѣстной психической и умственной цѣли, развить умственныя способности правильной и постепенной практикой, дать ребенку и укрѣпить въ его умѣ длинный рядъ чуждыхъ ему образовъ и представленій, умственныхъ (преподаваніе) и нравственныхъ (нравственное воспитаніе). Казалось-бы что для людей, имѣющихъ задачею такую дѣятельность, основныя психологическія свѣдѣнія совершенно необходимы, что всѣ методы преподаванія должны быть основаны на элементарныхъ психическихъ процессахъ впечатлѣній и ихъ комбинацій; но въ дѣйствительности мы видимъ совершенно другое. Возмите для примѣра любой учебникъ, васъ поразитъ самое грубое незнаніе основныхъ психическихъ фактовъ, отсутствіе всякой идеи, всякаго раціональнаго метода. Мы говорили о комбинаціи представленій по совпаденіямъ, которыя играютъ главную роль въ пріобрѣтеніи свѣдѣній; въ другой разъ мы разберемъ комбинацію представленій по аналогіи образовъ, внутренной и внѣшней, на которой основывается вся чисто умственная (разсудочная) дѣятельность.

Камбіена. 9 сентября 1871 г.

Д-ръ П. Якоби.

О ВОСПИТАНІИ ДѢТЕЙ

ВЪ БОГАТЫХЪ СЕМЕЙСТВАХЪ.

Въ педагогической энциклопедіи Шмидта (Encyclopaedie des gesammten Erziehungs und Unterrichtswesens, herausgegeben von D-r Schmidt) помѣщена статья Prinzenerziehung, которая во многихъ отношеніяхъ заслуживаетъ вниманія. Составитель этой статьи своего имени не выставилъ, а подписался X, но по содержанію статьи и мыслямъ, въ ней выраженнымъ, видно, что авторъ близко знакомъ съ излагаемымъ предметомъ и чрезвычайно серьезно изучилъ педагогическое дѣло. Хотя въ вышеупомянутой статьѣ говорится о воспитаніи принцевъ, но по нашему мнѣнію все въ ней сказанное можно съ большою пользою отнести къ воспитанію русскихъ дѣтей богатыхъ родителей. Въ Германіи почти всѣ родители посылаютъ своихъ дѣтей въ общественныя школы, въ кадетскіе корпуса или въ частныя учебныя заведенія, приноровленныя къ требованіямъ извѣстныхъ слоевъ общества; только дѣти коронованныхъ особъ и немногія семейства знатнаго и богатаго нѣмецкаго дворянства воспитываютъ дѣтей дома, подъ наблюденіемъ особыхъ воспитателей и при содѣйствіи учителей, которые приходятъ давать этимъ дѣтямъ уроки на домъ. У насъ, напротивъ, такого рода воспитаніе, не смотря на то, что оно стоитъ очень дорого, гораздо обыкновеннѣе, что видно изъ множества частныхъ уроковъ, которыми завалены хорошіе учителя. Поэтому педагогическія замѣчанія статьи Prinzenerziehung могутъ быть съ пользою отнесены у насъ въ Россіи ко всѣмъ тѣмъ случаямъ, когда дѣтей не отдаютъ въ казенныя или частныя заведенія, а воспитываютъ и обучаютъ ихъ дома, при содѣйствіи особыхъ воспитателей и учителей. Считаю долгомъ предупредить читателей въ томъ, что цѣль моей статьи состоитъ вовсе не въ однѣхъ нападкахъ на воспитаніе дѣтей

богатыхъ родителей. Слѣдуетъ напротивъ того сознаться, что въ послѣднее время богатые родители гораздо внимательнѣе относятся къ воспитанію дѣтей своихъ: выборъ гувернантокъ и гувернеровъ дѣлается осторожнѣе, на частные уроки денегъ не жалѣютъ, да и чаще посылаютъ богатыхъ мальчиковъ въ гимназіи. Эта внимательность къ воспитанію дѣтей и заставляетъ меня надѣяться, что родители примутъ къ свѣдѣнію нѣкоторые совѣты моей статьи, сознавая, что воспитаніе дѣло трудное и въ этой области можетъ ошибаться даже тотъ, кто искренно желаетъ избѣгнуть ошибки. При воспитаніи дѣтей другихъ классовъ общества безъ всякаго сомнѣнія проявляются также постоянныя ошибки, но ихъ труднѣе подвести подъ общія рубрики, такъ какъ причины ихъ гораздо разнообразнѣе.

Авторъ статьи Prinzenerziehung говоритъ, что почти всѣ сыновья знатныхъ родителей въ молодости обнаруживаютъ нѣкоторыя физическія и психическія особенности, которыя составляютъ симптомы *педагогической болѣзни*, обусловливаемой исключительною обстановкою при воспитаніи. „Сынъ богатыхъ родителей“, говоритъ авторъ, „почти всегда отличается довольно сильнымъ развитіемъ мускульной системы и здоровымъ видомъ, но при этомъ замѣчается обыкновенно значительная раздражительность нервной системы, которая иногда высказывается въ болѣе или менѣе сильныхъ судорожныхъ движеніяхъ глазъ и личныхъ мускуловъ, привычкою безпрестанно двигать пальцами и даже иногда въ хроническихъ головныхъ болях. Взглядъ бываетъ часто блуждающимъ и разсѣяннымъ. Во всѣхъ дѣйствіяхъ замѣчается нѣкоторая ненаходчивость и неувѣренность. Рѣчь почти всегда быстра, состоитъ изъ краткихъ, часто неясныхъ предложеній, а въ выговорѣ замѣчается отсутствіе выраженія. Начертаніе буквъ при письмѣ долго остается совершенно дѣтскимъ. Память схватываетъ особенно легко то, что касается внѣшнихъ признаковъ лицъ и предметовъ, но она очень не тверда при сохраненіи и воспроизведеніи отвлеченныхъ понятій, напр. математическихъ и грамматическихъ истинъ. Умѣніе писать правильно достигается обыкновенно поздно и съ большимъ трудомъ. Полнаго грамматическаго знанія языковъ почти никогда не достигается, даже при усиленныхъ занятіяхъ этими учебными предметами. При относительной легкости въ пониманіи математики, мальчику бываетъ трудно самостоятельно, безъ посторонней помощи воспроизвести трудное математическое доказательство или найти новый способъ рѣшенія теоремы. Молодой человѣкъ, воспитанный при богатой обстановкѣ, рѣдко бываетъ въ состояніи написать хорошее сочиненіе, т. е. письменно изложить цѣлый рядъ мыслей о какомъ нибудь

предметѣ, выдѣляя главныя мысли отъ второстепенныхъ. Память сохраняетъ множество отдѣльныхъ представленій и понятій, но мальчику бываетъ трудно приводить ихъ въ сознательное состояніе, иначе говоря, онъ трудно вспоминаетъ пріобрѣтенныя свѣдѣнія. Родители и учителя часто жалуются на разсѣянность мальчика, и дѣйствительно въ зрѣломъ возрастѣ она выказывается въ отсутствіи вниманія при выслушиваніи длинной рѣчи другаго лица и въ неумѣніи вести продолжительный разговоръ. Въ характерѣ замѣчается извѣстная доля добродушія, но недостаетъ твердости и постоянства въ исполненіи какого нибудь рѣшенія. Рѣдко случается, чтобы мальчикъ оказывалъ явное неповиновеніе своимъ воспитателямъ, чаще встрѣчается упрямое, пассивное противодѣйствіе приказаніямъ. Всякое важное рѣшеніе откладывается до тѣхъ поръ, пока не произойдетъ какого нибудь внѣшняго, побуждающаго толчка. Инстинктивное сознаніе этой несамостоятельности обусловливаетъ нѣкоторое упрямство въ мелочахъ. Эти признаки, въ болѣе или менѣе сильной степени, замѣчаются у всѣхъ дѣтей, воспитывающихся дома при богатой обстановкѣ, такъ что причину ихъ должно искать не въ личныхъ душевныхъ качествахъ дѣтей, а въ условіяхъ ихъ воспитанія".

Всѣ тѣ, которые имѣли случай наблюдать мальчиковъ, воспитанныхъ въ богатыхъ домахъ, вѣроятно согласятся, что большинство вышеприведенныхъ психическихъ и физическихъ особенностей замѣчаются и у насъ въ Россіи, точно такъ, какъ и въ Германіи. Основываясь на своихъ собственныхъ наблюденіяхъ, я могу прибавить еще слѣдующія черты, замѣчаемыя у насъ въ Россіи у мальчиковъ богатыхъ семействъ. Во первыхъ, кромѣ типа здороваго, рослаго мальчика, у насъ въ богатыхъ семьяхъ очень часто встрѣчается типъ мальчика блѣднаго, большею частью золотушнаго, физическое развитіе котораго совершается съ трудомъ. Во вторыхъ, къ судорожнымъ движеніямъ, упомянутымъ въ нѣмецкой статьѣ, слѣдуетъ прибавить заиканіе и запинаніе, которое въ Россіи встрѣчается гораздо чаще, чѣмъ въ Германіи. Въ третьихъ, половое развитіе у дѣтей богатыхъ семействъ совершается раньше, чѣмъ въ другихъ семьяхъ, что, впрочемъ, вѣроятно замѣчается и въ Германіи. Въ четвертыхъ, вслѣдствіе вліянія крѣпостнаго права, у нашихъ дѣтей замѣчается нѣкоторое высокомѣріе и презрительное отношеніе къ прислугѣ и ко всѣмъ лицамъ, которыя окружаютъ ребенка. Хотя эта черта у насъ въ высшемъ обществѣ понемногу сглаживается, но все таки еще замѣтна, особенно въ учебныхъ заведеніяхъ, въ которыхъ воспитываются дѣти привиллегированныхъ сословій. Наконецъ, безпорядочность и неумѣніе правильно и терпѣливо исполнить какую бы то ни

было работу, въ Россіи замѣчается гораздо больше, чѣмъ въ Германіи, если судить по статьѣ Prinzenerziehung.

Теперь обратимся къ разъясненію всѣхъ вышеупомянутыхъ ненормальныхъ явленій.

Здоровый видъ, сильное развитіе мускульной системы и раннее половое развитіе объясняются хорошей внѣшней обстановкой ребенка, хорошей пищей, различными гимнастическими упражненіями, напр. верховой ѣздой, катаньемъ на конькахъ, фехтованьемъ, на которыя обыкновенно обращается большое вниманіе при воспитаніи дѣтей богатыхъ родителей. Золотуха, худоба и плохое физическое развитіе нѣкоторыхъ нашихъ мальчиковъ изъ богатыхъ семей безъ всякаго сомнѣнія унаслѣдованы ими отъ родителей, которые сами бываютъ очень часто болѣзненны, особенно женщины, между которыми большинство малокровно. Нервную раздражительность этихъ дѣтей и многія ихъ психическія особенности, о которыхъ говорилось выше, авторъ статьи совершенно вѣрно приписываетъ нянькамъ и гувернанткамъ, которыя окружаютъ сына богатыхъ родителей съ колыбели. Новѣйшія изслѣдованія въ области физіологіи и психологіи показали всю важность первыхъ лѣтъ и даже первыхъ мѣсяцевъ жизни ребенка для развитія его внѣшнихъ чувствъ и элементарныхъ психическихъ процессовъ. Главнѣйшіе изъ нихъ слѣдующіе: во 1-хъ), развитіе вниманія къ различнымъ нервнымъ раздраженіямъ, происходящимъ въ организмѣ ребенка; во 2-хъ), образованіе многихъ полурефлективныхъ движеній, которыя требуютъ извѣстной самостоятельности со стороны дитяти; въ 3-хъ), образованіе первыхъ представленій, сравненіе ихъ между собою, образованіе первыхъ ассоціацій представленій и понятій, при чемъ слѣдуетъ замѣтить, что выработка этихъ первоначальныхъ психическихъ процессовъ совершается гораздо труднѣе, чѣмъ впослѣдствіи. Изъ этого слѣдуетъ, что нервная система дитяти въ первые годы жизни сильно работаетъ, и работаетъ самостоятельно, такъ какъ воспитательное вліяніе окружающихъ можетъ только отчасти измѣнить, отчасти ускорить эту внутреннюю работу, но ни въ какомъ случаѣ не можетъ уничтожить необходимость самостоятельной переработки матеріала, получаемаго ребенкомъ отъ окружающей природы. Можно значительно облегчить психологическое развитіе ребенка посредствомъ воспитанія, но все же душа воспитываемаго должна сама воспринять представленія, сравнить ихъ съ другими, составлять понятія и т. п. Воспитатели *этого* не могутъ сдѣлать за ребенка. Няньки и гувернантки, по большей части, отъ излишняго усердія и неяснаго пониманія своего долга, черезъ чуръ много занимаютъ дѣтей, безпре-

станно показывая имъ разные новые предметы, выдумывая новыя игры, возбуждая новые вопросы. Ребенокъ напрягаетъ свою нервную систему, чтобы проработать все то, что ему предложено, и это излишнее напряженіе впослѣдствіи высказывается въ разныхъ болѣзненныхъ явленіяхъ, о которыхъ упомянуто выше. При болѣе нормальной обстановкѣ, въ семьѣ, гдѣ няня или мать имѣютъ постороннія занятія, дитя гораздо чаще играетъ одно, или съ братьями и сестрами, которые не особенно стараются занимать его. При такихъ обстоятельствахъ всякое ощущеніе нормально и согласно волѣ ребенка проходитъ всѣ фазисы своего развитія; нервная система рѣже возбуждается искуственными средствами и потому въ ней не обнаруживается слѣдовъ такого излишняго возбужденія. Вотъ почему, при многихъ другихъ недостаткахъ, наши старыя русскія няни имѣютъ много преимуществъ передъ молодыми няньками и даже *учеными дѣтскими садовницами*. Старая няня чаще позволяетъ ребенку играть одному, ея пѣсни, разсказы и самый голосъ въ высшей степени однообразны и не тревожатъ внѣшнихъ чувствъ ребенка сильными раздраженіями, наконецъ, старая няня рѣдко выдумываетъ какія нибудь новыя игры и только поддается фантазіи ребенка, отвѣчая ему настолько, на сколько это нужно для его игры. Изъ этого впрочемъ не слѣдуетъ заключать, что старыя русскія няни во всемъ лучше молодыхъ иностранокъ, которыя почти всегда воспитываютъ богатыхъ людей въ первые годы ихъ жизни. Первыя имѣютъ также много недостатковъ, но родителямъ, которые поручили воспитаніе малолѣтняго ребенка молодой нянькѣ, не слѣдуетъ по крайней мѣрѣ требовать отъ нея безпрестанныхъ занятій съ ребенкомъ, что очень часто дѣлается, основываясь на дурно понятомъ желаніи какъ можно болѣе развить дѣтей.

Считаемъ долгомъ замѣтить, что въ чрезмѣрномъ возбужденіи нервной системы ребенка не безгрѣшны и дѣтскіе сады. Не отрицая пользы и даже необходимости дѣтскихъ садовъ, я однако полагаю, что лицамъ, руководящимъ этими учрежденіями, слѣдуетъ обратить вниманіе на то, чтобы нервная система дѣтей не была чрезмѣрно возбуждаема безпрестанно смѣняющимися занятіями. Личныя мои наблюденія въ дѣтскихъ садахъ Германіи и отзывы многихъ серьезныхъ педагоговъ доказываютъ, что это зло существуетъ дѣйствительно. Стоитъ только обратить вниманіе на вялый и усталый видъ дѣтей въ концѣ занятій и на разсѣянность многихъ изъ нихъ, даже во время игръ. Пусть лица, занимающіеся съ дѣтьми, вспомнятъ какъ они сами бываютъ утомлены послѣ нѣсколькихъ часовъ занятій съ дѣтьми, и пусть при этомъ сравнятъ свои силы съ силами ребенка; тогда, мо-

жетъ быть, они убѣдятся въ томъ, что иногда злоупотребляютъ вниманіемъ дѣтей.

Болѣе взрослое дитя дѣлается часто раздражительнымъ и нервнымъ отъ мелкой придирчивости, самоуправства и отсутствія добродушія лицъ, его окружающихъ. Въ богатыхъ семействахъ матери обыкновенно видятъ дѣтей только изрѣдка, въ извѣстные часы, такъ что большую часть времени они предоставлены произволу людей постороннихъ. Нѣжная натура дѣтей чрезвычайно чувствительна ко всему тому, что доказываетъ равнодушіе или нелюбовь близкихъ людей къ нимъ. Такъ какъ у нихъ самихъ всѣ сердечныя чувства выступаютъ съ большою искренностью и силою, то они требуютъ заявленій любви и участія отъ всѣхъ окружающихъ. Все то, что имъ указываетъ на равнодушіе и нелюбовь къ нимъ, ихъ очень оскорбляетъ, составляетъ обычную причину капризовъ, которые въ свою очередь очень часто ведутъ къ нервной раздражительности, и даже иногда къ судорожнымъ истерическимъ припадкамъ. Отъ родителей и лицъ, въ любви которыхъ дѣти убѣждены, они готовы многое терпѣть и очень скоро прощаютъ зло, но фальшивое участіе и равнодушіе ихъ инстинктивно возмущаютъ и тогда они дѣлаются непослушными и капризными. Посторонней же женщинѣ очень трудно до того привязаться къ чужому ребенку, чтобы онъ не замѣчалъ никогда со стороны ея признаковъ нетерпѣнія и досады.

Разсѣянность, отсутствіе способности къ отвлеченнымъ занятіямъ и особенности памяти, замѣчаемыя у дѣтей богатыхъ родителей, происходятъ также въ значительной степени отъ ненормальнаго развитія душевныхъ процессовъ въ первые годы жизни. Разсѣянность есть отсутствіе активнаго вниманія, т. е. такого вниманія, которое зависитъ отъ сознательнаго напряженія воли ребенка. Однимъ изъ главныхъ стимуловъ активнаго вниманія должно считать врожденное стремленіе души нашей къ посильной умственной работѣ, сущность которой состоитъ въ сопоставленіи новыхъ представленій съ тѣми, которыя уже нами пріобрѣтены, въ образованіи новыхъ ассоціацій, понятій и сужденій. Умственная работа легка тогда, когда всѣ элементы, необходимые для разработки новыхъ представленій, легко воспроизводятся нашимъ сознаніемъ. Иначе сказать, если въ душѣ ребенка уже образовалось нѣсколько правильныхъ и прочныхъ ассоціацій представленій, то новое представленіе, которое можетъ быть вплетено въ эти ассоціаціи, легко возбуждаетъ активное вниманіе. Если, напротивъ того, ассоціацій въ душѣ ребенка мало, онѣ разорваны и непрочны, то новое представленіе не возбуждаетъ такого интереса: ребенку нужно большое усиліе воли, чтобы пере-

брать въ душѣ своей много, много отрывочныхъ представленій и понятій, чтобы отыскать тѣ, которыя хорошо связываются со вновь воспринимаемымъ представленіемъ. Такая умственная работа труднѣе, ребенокъ ею меньше интересуется и является отсутствіе вниманія т. е. разсѣянность и апатія къ новымъ ощущеніямъ.

Какимъ же способомъ образуются правильныя и прочныя ассоціаціи, составляющія вѣрный залогъ будущаго развитія ребенка? Онѣ образуются отъ хорошей проработки новыхъ представленій, при чемъ подъ проработкою слѣдуетъ понимать разностороннее сравненіе новыхъ представленій со всѣми прежними, однородными представленіями. При большомъ обиліи новыхъ представленій, при разнообразіи занятій, быстро смѣняющихся, при постоянномъ возбужденіи вниманія сильными ощущеніями, хорошая проработка воспринимаемаго матеріала совершается труднѣе, а въ такомъ положеніи именно и стоятъ дѣти, которыхъ окружаютъ няньки и гувернантки, единственная забота которыхъ состоитъ въ томъ, чтобы лучше занять ребенка. Дѣти бѣдныхъ родителей, которые болѣе предоставлены самимъ себѣ, имѣютъ возможность дольше останавливаться на проработкѣ своихъ новыхъ представленій, такъ какъ ихъ не черезъ чуръ много и дѣти встрѣчаютъ вокругъ себя менѣе поводовъ къ отвлеченію вниманія.

Впрочемъ развитіе разсѣянности, плохой памяти и отсутствія способности къ отвлеченію еще болѣе зависитъ отъ учебныхъ занятій дѣтей въ богатыхъ семействахъ. Такихъ дѣтей въ школу не посылаютъ, они учатся большею частью дома, сначала подъ руководствомъ гувернантки или гувернера, потомъ приглашаются учителя, обучающіе дѣтей на дому. Система частныхъ уроковъ имѣетъ очень большое и по большей части невыгодное вліяніе на развитіе ребенка. Главное неудобство такихъ уроковъ состоитъ въ томъ, что на нихъ рѣдко достигается та основательная проработка учебнаго матеріала, которая необходима для образованія прочныхъ ассоціацій въ душѣ ребенка. Если учитель самъ читаетъ урокъ, а ученикъ только слушаетъ, то вниманіе его бываетъ слишкомъ сильно напряжено, особенно тогда, когда нѣсколько уроковъ слѣдуютъ одинъ за другимъ. Въ классѣ, даже при живой классной работѣ, ученикъ имѣетъ всегда нѣсколько минутъ отдыха, такъ какъ не имъ однимъ занимаются, а при чтеніи лекцій въ школѣ ученикъ слушаетъ почти всегда на столько, на сколько онъ этого желаетъ. На частныхъ урокахъ, когда учитель постоянно къ нему обращается, быть невнимательнымъ трудно: ученикъ напрягаетъ свою волю и почти всегда достигаетъ того *условнаго* вниманія, которое такъ обыкновенно у подобныхъ дѣтей. Условнымъ

это вниманіе можно назвать потому, что ученикъ старается кое какъ связать новыя представленія со старыми, чтобы какъ нибудь на скоро запомнить то, что ему говорятъ; однимъ словомъ, чтобы отвязаться отъ учителя. Въ классѣ это явленіе также можетъ встрѣтиться, но при многократномъ повтореніи одного и того же нѣсколькими учениками, при разнообразіи умственной работы каждаго ученика, невольно разъясняется многое и тверже связывается со старымъ. Если учитель на частномъ урокѣ ведетъ правильную катехизацію, то она должна быть чрезвычайно искусною, чтобы не слишкомъ утомить вниманіе ученика, безпрестанно напрягающаго свои душевныя силы для отвѣтовъ. Въ классѣ катехизація всегда ведется медленнѣе, слабые ученики задерживаютъ учителя, многое повторяется. На частномъ урокѣ, даже при удачныхъ отвѣтахъ ученика, учебный матеріалъ разработывается обыкновенно не такъ основательно, потому что ребенку часто бываетъ недостаточно разъ отвѣтить на вопросъ, чтобы тотчасъ же замѣтить соотношеніе новаго понятія съ тѣми, которыя у него уже есть въ душѣ. Вѣроятно каждому учителю извѣстны случаи, когда ученикъ, вѣрно отвѣтившій на вопросъ, черезъ короткій промежутокъ времени не можетъ отвѣтить на тотъ же вопросъ. Такимъ образомъ, ученикъ, обучающійся на частныхъ урокахъ, можетъ скорѣе пріучиться къ поверхностному, неосновательному соединенію своихъ представленій въ ассоціаціи, чѣмъ мальчикъ, обучающійся въ школѣ. Болѣе легкія ассоціаціи, именно ассоціаціи по времени и по мѣсту, образуются у богатаго мальчика довольно легко, потому что онъ много упражняется въ воспринимании новыхъ представленій. Но такія ассоціаціи можно назвать временными: у нормально развивающагося ребенка они служатъ только для того, чтобы на первый разъ не растерять пріобрѣтаемаго; потомъ онъ самостоятельно или съ помощью учителя возобновляетъ эти представленія въ своей памяти и перестраиваетъ ассоціаціи по времени и по мѣсту въ болѣе прочныя разумныя ассоціаціи, которыя всегда ведутъ къ образованію понятій, составляющихъ уже существенное пріобрѣтеніе для душевнаго развитія ребенка. На частныхъ урокахъ такая плодотворная переработка ассоціацій затрудняется тою торопливостью, съ которою почти всегда проходится предметъ, потому что уроковъ обыкновенно бываетъ слишкомъ мало, да и учитель не считаетъ нужнымъ такъ долго останавливаться на одномъ и томъ же, имѣя передъ собою не цѣлый классъ, а одного ученика. Оттого-то математика и серьезная грамматическая работа такъ трудно даются богатымъ мальчикамъ. Законы грамматики и математики въ сущности всегда очень просты, усвоить ихъ

поверхностно не трудно, но настоящее усвоеніе ихъ находится въ прямомъ отношеніи съ количествомъ частныхъ фактовъ, которые связываются въ одно цѣлое закономъ, такъ что общій законъ со всѣми его слѣдствіями и частностями составляетъ одну систему понятій, соотношеніе которыхъ ясно сознается. Нельзя, безъ сомнѣнія, отрицать возможности на частныхъ урокахъ избѣгнуть всѣхъ этихъ недостатковъ и хорошо пройти учебный предметъ, но слѣдуетъ согласиться, что хорошее усвоеніе предмета на частныхъ урокахъ дѣло вовсе не легкое и требуетъ отъ учителя не менѣе трудовъ и подготовки, чѣмъ прохожденіе предмета въ классѣ.

Плохое правописаніе дѣтей, воспитанныхъ дома при исключительной обстановкѣ, можно также объяснить вышеприведенными неправильностями ихъ первоначальнаго обученія. Правильная орѳографія достигается главнымъ образомъ прилежаніемъ и внимательностью къ исполненію письменной работы, такъ что ученики не особенно способные, но трудолюбивые и аккуратные, достигаютъ правильности въ письмѣ почти всегда скорѣе учениковъ бойкихъ, но неряшливыхъ. При домашнемъ обученіи на исполненіе письменныхъ работъ не обращается такого вниманія, какъ въ школахъ, учителя не такъ требовательны относительно орѳографіи, и только усердно поправляютъ ошибки въ сочиненіяхъ, что очень мало способствуетъ правописанію, если ученика не заставлять самого исправлять работу. Кромѣ того приготовленіе къ урокамъ ведется въ частныхъ домахъ часто неправильно: или ученику не даютъ достаточно времени для приготовленія уроковъ и торопятъ его, или заставляютъ сидѣть за работой извѣстное число часовъ, при чемъ ученикъ работаетъ лѣниво и невнимательно, зная что положенное время отсидѣть нужно. Много вредитъ успѣху дѣла излишнее вмѣшательство гувернеровъ и гувернантокъ въ приготовленіе дѣтьми уроковъ. Воспитанники скоро такъ привыкаютъ къ подсказыванью и поддержкамъ всякаго рода, что самостоятельный трудъ дѣлается для нихъ невозможнымъ. Помощь при приготовленіи уроковъ бываетъ очень часто полезна и даже необходима въ извѣстныхъ случаяхъ, но очевидно, что эта помощь дѣлается вредною, если доведена до того, что ребенокъ начинаетъ лѣниться, надѣясь на нее. Трудно указать предѣлъ такого рода помощи, такъ какъ онъ зависитъ отъ способностей ребенка, отъ его возраста и отъ самого урока. Можно только вообще сказать, что воспитатель обязанъ помогать только въ крайнихъ случаяхъ, когда воспитанникъ при большомъ усиліи воли все таки не можетъ преодолѣть трудностей предмета. Кромѣ того воспитатель не долженъ помогать постоянно, а по временамъ оставлять воспитанника безъ помощи, чтобы дать ему

возможность работать самостоятельно какъ можно чаще. Родители не должны ни въ какомъ случаѣ требовать отъ гувернера или гувернантки постоянныхъ занятій съ дѣтьми при приготовленіи уроковъ; при такихъ условіяхъ ребенокъ всегда пріучится къ лѣни и не будетъ самостоятельно работать. Въ началѣ серьезныхъ занятій бываетъ почти всегда полезно переспросить у воспитанника урокъ послѣ того, какъ онъ его приготовилъ, чтобы ему сказать знаетъ-ли онъ его и дать ему увѣренность въ своихъ силахъ; но и это переспрашиванье уроковъ можетъ обратиться въ дурную привычку, если оно дѣлается часто, особенно съ большими дѣтьми.

Всѣ особенности характера дѣтей богатыхъ родителей; т. е. нерѣшительность, пассивное упрямство, наклонность къ лѣни и распущенность могутъ быть соединены въ одно общее настроеніе души, которое обыкновенно называютъ *отсутствіемъ характера*. Терминъ этотъ, очень неточный и не научный, лучше замѣнить другимъ, именно *отсутствіемъ хорошо направленной воли*. Воспитаніе воли, безъ сомнѣнія, относится къ самымъ труднымъ задачамъ педагогики; теоретическое разрѣшеніе вопроса о волѣ еще далеко не полно, практическое воспитаніе воли въ ребенкѣ удается какъ то случайно, благодаря большею частью счастливому стеченію обстоятельствъ, а не преднамѣренному вліянію педагоговъ. Не имѣя возможности психологически изслѣдовать вопросъ о направленіи воли у дѣтей, я ограничусь только немногими замѣчаніями объ этомъ предметѣ, которыя помогутъ мнѣ хоть отчасти объяснить отчего зависитъ отсутствіе хорошо направленной воли у дѣтей богатыхъ родителей. При воспитаніи воли слѣдуетъ имѣть въ виду два обстоятельства: во-1-хъ), тѣ побужденія, которыя могутъ служить основаніемъ для проявленія воли, и во-2-хъ), степень власти души надъ психологическими проявленіями человѣка. На практикѣ очень часто смѣшиваютъ эти два понятія, при чемъ почти всегда качество побужденія оставляютъ въ сторонѣ и думаютъ достичь развитія воли однимъ упражненіемъ власти души надъ тѣломъ и самою душою. Между тѣмъ, въ понятіи о воспитаніи очень важную роль играютъ побужденія, обусловливающія проявленія воли, такъ какъ мы часто замѣчаемъ очень сильныя проявленія воли, чрезвычайно дурно направленныя.

Теперь постараемся объяснить нѣкоторыя причины ненормальнаго развитія воли у дѣтей богатыхъ родителей. Прежде всего слѣдуетъ снова обратиться къ нянькамъ, гувернаткамъ и гувернерамъ, которые имѣютъ такое важное вліяніе на развитіе дѣтей. Мы уже замѣтили, что на волю ребенка очень трудно имѣть вліяніе непосредственно. Изъ всѣхъ совѣтовъ о развитіи характера, помѣщаемыхъ въ пе-

дагогическихъ сочиненіяхъ, одинъ имѣетъ особенно большое значеніе, именно: самъ воспитатель долженъ быть твердымъ и непоколебимымъ въ своихъ рѣшеніяхъ. Правило это очень просто и извѣстно даже мало подготовленнымъ педагогамъ, но исполненіе его вовсе не легко, потому что требуетъ необыкновеннаго вниманія къ своимъ дѣйствіямъ и большихъ усилій воли. Такими качествами обладаютъ у насъ мало воспитателей и воспитательницъ, во-1-хъ) потому, что по складу общественной и семейной жизни сильные характеры у насъ вообще не очень обыкновенны; во-2-хъ) потому, что положеніе гувернера и гувернантки, какъ лица зависящаго отъ произвола родителей воспитанника, не дозволяетъ воспитывающимъ быть на столько самостоятельными въ своихъ дѣйствіяхъ, чтобы внушить воспитаннику полное уваженіе къ характеру воспитателей своихъ. Очень часто случается, что, гувернеры и гувернантки, чтобы не потерять выгоднаго мѣста, входятъ въ извѣстнаго рода стачки съ воспитанниками своими, дозволяя имъ многое, лишь бы они исполняли нѣкоторыя внѣшнія требованія воспитателей и родителей. Стачки эти вовсе не особенно замѣтны и въ нихъ не признаются ни воспитывающіе, ни воспитываемые, но они все таки существуютъ и пагубно дѣйствуютъ на нравственность дѣтей, давая имъ понятіе о возможности не исполнять закона и дѣйствовать только соображаясь со своими собственными желаніями.

Понятіе о долгѣ, объ обязанности и необходимости поступить такъ, а не иначе, гораздо легче пріобрѣтается дѣтьми бѣдныхъ людей, чѣмъ дѣтьми богатыхъ. Въ бѣдныхъ семействахъ понятіе объ обязанности и необходимости безпрестанно является въ видѣ нужды, заставляющей всякаго члена семьи поспильно работать. Ребенокъ начинаетъ очень рано понимать, что отецъ трудится, чтобы прокормить семью, что если онъ захвораетъ, то придется претерпѣвать разныя лишенія, что мать цѣлый день занята ради улучшенія быта семьи, что отецъ и мать не могутъ оставить своей работы, такъ какъ отъ этого произойдутъ тотчасъ-же печальныя послѣдствія. Въ школѣ бѣдный мальчикъ также очень рано знакомится съ необходимостью работать, чтобы не заставлять отца платить лишній годъ за обученіе, и чтобы поскорѣе пріобрѣсти возможность самостоятельно себя поддерживать. Всѣ эти стимулы извѣстны богатому мальчику развѣ только по наслышкѣ. Онъ уже въ дѣтствѣ начинаетъ понимать, что онъ въ необходимомъ никогда нуждаться не будетъ, что его благосостояніе нисколько отъ его работы не зависитъ, что его родители трудятся большею частью мало и деньги являются сами собою, безъ затрудненій. Правда, ему толкуютъ часто объ обязанности

поддержать честь имени и о стыдѣ остаться невѣжей и отстать отъ другихъ, но въ дѣтствѣ онъ этого вполнѣ ясно не понимаетъ, а въ болѣе зрѣломъ возрастѣ замѣчаетъ, что многіе люди въ его кругу пользуются почетомъ и безъ большихъ познаній. Все это разумѣется ослабляетъ стремленіе къ полезной работѣ и уничтожаетъ много хорошихъ и сильныхъ побужденій, служащихъ основаніемъ для проявленія воли. При этомъ нельзя не вспомнить прекрасныхъ страницъ о значеніи труда, которыми оканчивается 2-я часть антропологіи покойнаго К. Д. Ушинскаго. Пусть каждый воспитатель богатаго ребенка внимательно прочтетъ эти страницы, чтобы проникнуться мыслями автора ихъ и понять великое значеніе труда, какъ стимула для нормально развитой воли.

Хорошо, если богатому ребенку со временемъ внушатъ, что есть другія обязанности кромѣ тѣхъ, которыя являются вслѣдствіе нужды, что обязанности относительно религіи, отечества и общества должны быть для человѣка нравственнаго точно также неизбѣжны, какъ и необходимость прокормить себя. Хорошо, если сынъ богатыхъ родителей видитъ, что его отецъ и всѣ родные, не смотря на свое богатство и знатность, строго исполняютъ свои обязанности, повинуются закону, уважаютъ религію и считаютъ все это своимъ долгомъ. Тогда мальчикъ можетъ понять, что воля человѣка должна быть подчинена извѣстнымъ нравственнымъ законамъ, которые одинаково обязательны для всѣхъ людей. Но часто-ли имѣютъ богатые мальчики возможность дойти до такихъ убѣжденій? Въ отвѣтъ на этотъ вопросъ, мы выскажемъ наше искреннее убѣжденіе, что въ этомъ отношеніи мало разницы въ Россіи между семьями богатыми и бѣдными, и что понятіе о религіозныхъ и гражданскихъ обязанностяхъ у насъ гораздо слабѣе, чѣмъ въ Германіи. Общественное мнѣніе въ Россіи, столь снисходительное, особенно въ провинціи, ко всякимъ обманамъ и нравственнымъ проступкамъ, сильно затрудняетъ дѣло педагогамъ, требованія которыхъ въ школахъ часто значительно рознятся отъ тѣхъ требованій, которыя мальчикъ встрѣчаетъ въ семьѣ и въ обществѣ.

Отсутствіе сверстниковъ при игрѣ и ученіи также невыгодно дѣйствуетъ на развитіе воли богатыхъ дѣтей. Дѣйствія и мысли взрослаго человѣка имѣютъ всегда на ребенка только косвенное вліяніе, такъ какъ онъ совершенно своеобразно понимаетъ побужденія, заставляющія взрослыхъ дѣйствовать такъ, а не иначе. Дѣйствія товарищей дѣти обсуживаютъ обыкновенно очень толково, такъ какъ побужденія ихъ гораздо понятнѣе для дѣтей. Бѣдный мальчикъ, играя со сверстниками и учась съ ними въ школѣ, рано знакомится съ ха-

рактерами другихъ дѣтей, научается судить о ихъ поступкахъ и побужденіяхъ, невольно сравниваетъ себя съ другими дѣтьми и такимъ образомъ получаетъ нѣкоторыя твердыя основанія для направленія своей воли и извѣстнаго рода увѣренность въ своихъ силахъ. Богатый мальчикъ, окруженный большею частью взрослыми, о дѣйствіяхъ которыхъ онъ судитъ почти всегда ошибочно, не имѣетъ возможности сравнивать свои поступки съ поступками равныхъ ему по развитію существъ: воля его, привыкшая подчиняться неотразимому вліянію взрослыхъ, мало развивается, и онъ дѣлается нерѣшительнымъ и безхарактернымъ. У дѣтей богатыхъ родителей сверстниками иногда бываютъ бѣдные, или менѣе знатные мальчики, которые нарочно избраны для общаго обученія и для игръ съ богатымъ ребенкомъ. Такіе сверстники рѣдко приносятъ пользу, а вреда могутъ принести очень много. Очень трудно повести дѣло такъ, чтобы сынъ богатыхъ родителей не замѣтилъ того, что всѣ эти дѣти собраны только ради его, что главное вниманіе обращается на него. Товарищи, наученные родителями или воспитателемъ, обращаются съ богатымъ мальчикомъ не такъ, какъ со сверстникомъ: они или относятся къ нему съ извѣстнымъ почтеніемъ, или боятся его. Все это конечно вредитъ разумному воспитанію ребенка и можетъ его совсѣмъ испортить, если такое совмѣстное воспитаніе не вести очень осторожно.

Опредѣливъ по возможности всѣ невыгодныя стороны воспитанія дѣтей въ богатыхъ семействахъ, слѣдуетъ разсмотрѣть тѣ средства, которыми можно уменьшить и даже устранить эти недостатки воспитанія богатыхъ дѣтей.

Средства эти очень разнообразны и подробно разобрать ихъ было бы невозможно въ статьѣ нашей; ограничимся только нѣкоторыми указаніями.

Во первыхъ, слѣдуетъ обратить особое вниманіе при выборѣ нянекъ, гувернеровъ и гувернантокъ. Почти всѣ богатые родители дѣйствительно стараются по своему разумѣнію выбрать для воспитанія дѣтей такихъ лицъ, которыя бы соотвѣтствовали ихъ взглядамъ, но должно признаться, что слишкомъ часто выборъ основывается вовсе не на педагогическихъ соображеніяхъ. То требуется, чтобы воспитатель былъ непремѣнно военный, то нужно, чтобы онъ зналъ такіе-то и такіе-то иностранные языки, то является необходимость непремѣнно въ англичанинѣ или въ швейцарцѣ. Отъ гувернантокъ требуется музыка, или хорошій французскій выговоръ, или иностранное происхожденіе, и т. д. Мы вовсе не отрицаемъ возможности и даже важности нѣкоторыхъ изъ этихъ требованій, но намъ кажется, что не эти условія должны стоять на первомъ планѣ, когда дѣло идетъ

о выборѣ воспитателя или воспитательницы для ребенка. Прежде всего слѣдуетъ требовать знакомства съ самымъ воспитательнымъ дѣломъ, если не практическое, то по крайней мѣрѣ теоретическое, т. е. знакомство съ нѣкоторыми серьезными сочиненіями по психологіи и педагогикѣ. Такая теоретическая подготовка далеко еще не ручается за успѣхъ дѣла, но она все таки обезпечиваетъ родителей отъ нѣкоторыхъ грубыхъ ошибокъ со стороны воспитателя. Съ такимъ человѣкомъ, который кое что читалъ изъ теоретическихъ сочиненій о воспитаніи, можно по крайней мѣрѣ толковать серьезно, между тѣмъ какъ съ лицами, вовсе къ этому неподготовленными, всякій разговоръ о воспитаніи крайне тяжелъ, такъ какъ матеріаломъ для разсужденія служатъ лишь общія мѣста и личные взгляды, недостаточно обдуманные. Но при исполненіи этого условія является одно препятствіе, именно то, что родители, ищущіе гувернера или гувернатку, сами не могутъ судить о томъ, на сколько подготовлены эти лица къ исполненію воспитательскихъ обязанностей. Устраненію этого препятствія можетъ способствовать правительство, установивъ болѣе серьозные и болѣе цѣлесообразные экзамены для полученія диплома домашняго наставника и домашней наставницы. Намъ казалось всегда очень страннымъ, что для полученія права леченія физическихъ недуговъ дѣтей и взрослыхъ, должно подвергнуться строгому экзамену, такъ что даже докторскій заграничный дипломъ не даетъ права лечить въ Россіи; между тѣмъ для леченія и воспитанія душевныхъ способностей дѣтей, не требуется никакого спеціальнаго испытанія, такъ что всякій иностранецъ и всякая иностранка, доказавшіе свою грамотность, получаютъ право распоряжаться по своему усмотрѣнію душевнымъ развитіемъ нашихъ дѣтей. Хотя слѣдуетъ сознаться, что теоретическія занятія по медицинѣ гораздо обширнѣе, чѣмъ по педагогикѣ, но все же существуетъ нѣсколько такихъ теоретическихъ свѣдѣній, которые необходимы для всякаго образованнаго педагога. Намъ кажется, что Мин. Нар. Просв. должно бы было выбрать по своему усмотрѣнію нѣсколько хорошихъ сочиненій по педагогикѣ и психологіи и изученіе ихъ сдѣлать обязательнымъ для всякаго лица, желающаго получить дипломъ домашняго наставника. Такимъ образомъ родители были бы хоть немного обезпечены при выборѣ гувернеровъ и гувернантокъ. Можетъ быть даже наше Педагогическое Общество могло бы способствовать этому дѣлу, устроивъ занятія по психологіи и педагогикѣ для желающихъ. По окончаніи занятій можно бы было сдѣлать испытаніе и выдать свидѣтельства лицамъ, подвергнувшимся испытанію. Такія свидѣтельства имѣли бы безъ сомнѣнія

совершенно неоффиціальный характеръ и могли бы получить значеніе при довѣріи публики къ Педагогическому Обществу.

Педагогическое Общество могло бы еще способствовать улучшенію домашняго воспитанія, устроивъ подъ своею отвѣтственностью справочную контору для пріисканія учителей, воспитателей и воспитательницъ, поручивъ это дѣло коммиссіи, которая въ концѣ каждаго года отдавала бы отчетъ въ своихъ дѣйствіяхъ Обществу. Не беремся разъяснить тутъ же всѣ подробности этого дѣла, но Педагогическому Обществу, по нашему мнѣнію, хорошо бы было подумать объ исполненіи этого предпріятія.

Для устраненія неудобства частныхъ уроковъ и отсутствія сверстниковъ при воспитаніи, можно смѣло посовѣтовать богатымъ родителямъ посылать своихъ дѣтей въ гимназіи и другія общественныя школы, если не съ самого низшаго класса, то по крайней мѣрѣ въ продолженіе четырехъ или пяти лѣтъ ученія. Почти всѣ доводы, которые обыкновенно приводятся противъ поступленія дѣтей въ гимназіи, имѣютъ мало основанія. Говорятъ, что наши гимназіи плохи, между тѣмъ приглашаютъ тѣхъ же гимназическихъ учителей за большія деньги для частныхъ уроковъ. Говорятъ, что мальчики въ гимназіи портятся нравственно и больше лѣнятся, чѣмъ при домашнемъ обученіи; но при хорошемъ домашнемъ воспитаніи очень легко уничтожить вредъ, который можетъ произойти отъ случайной встрѣчи съ дурными дѣтьми въ школѣ. Всякій, кто былъ въ гимназіи, знаетъ, что между гимназистами встрѣчаются мальчики очень нравственные и честные; поэтому родители, утверждающіе, что дѣти ихъ портятся въ гимназіи, этимъ самымъ доказываютъ свою неспособность хорошо вести ихъ дома. Наконецъ, говорятъ, что въ гимназіяхъ мало обращаютъ вниманія на иностранные языки и искуства, между тѣмъ какъ дома предметы эти идутъ успѣшнѣе. Это отчасти справедливо, но въ сравненіи съ общею пользою посѣщенія гимназіи, пробѣлъ этотъ вовсе не такъ важенъ, да его очень легко поправить немногими частными уроками.

Только при исключительно ненормальномъ воспитаніи бываетъ вредно посылать мальчика въ гимназію, и въ этомъ случаѣ лучше всего посовѣтываться съ опытными въ этомъ дѣлѣ людьми. Возвращаясь къ сравненію педагогики съ медициной, мы замѣчаемъ, что относительно тѣлеснаго здоровья дѣтей совѣтуются со спеціалистами и даже въ трудныхъ случаяхъ созываютъ консиліумъ, отчего же всякій отецъ и всякая мать считаютъ себя достаточно свѣдущими относительно душевнаго здоровья своихъ дѣтей? Теперь уже доказано, что дѣло обученія и воспитанія и знаніе дѣтской психо-

логіи, составляютъ точно также, какъ и медицина, особую отрасль знанія, имѣющую свою литературу и своихъ спеціалистовъ. У насъ въ Россіи уже можно найти людей, которые въ этомъ дѣлѣ достаточно опытны и могутъ дать хорошій совѣтъ, если имъ поручить наблюденіе за правильнымъ душевнымъ развитіемъ мальчика, точно также, какъ доктору поручается наблюденіе за здоровьемъ ребенка. Но далеко не всякій гувернеръ можетъ быть избранъ для этой цѣли; гораздо благоразумнѣе повѣрять его дѣйствія, поручивъ наблюденіе за воспитаніемъ ребенка болѣе свѣдущему педагогу, котораго на гувернерство приманить трудно. Въ болѣе важныхъ случаяхъ можно было бы сдѣлать консультацію изъ педагоговъ. Такимъ образомъ, богатые люди избѣгли бы многихъ неудачъ въ воспитаніи дѣтей своихъ и родителямъ не пришлось бы сожалѣть о томъ, что, не зная спеціально педагогическаго дѣла, они взялись руководить воспитаніемъ дѣтей по своему личному усмотрѣнію или поручили ихъ дорогому, но не всегда свѣдущему гувернеру.

Тезисы.

1) Воспитаніе дѣтей въ богатыхъ семействахъ нельзя назвать нормальнымъ; оно представляетъ многія неудобства, которыя вредно дѣйствуютъ какъ на умственное, такъ и на нравственное развитіе дѣтей.

2) Слабыя стороны воспитанія дѣтей въ богатыхъ семействахъ состоятъ главнымъ образомъ: а) въ излишнемъ напряженіи физическихъ и умственныхъ силъ въ раннемъ дѣтствѣ; б) въ ненормальномъ развитіи памяти, вслѣдствіе отсутствія правильныхъ и прочныхъ ассоціацій; в) въ ненормальномъ развитіи воли.

3) Главными причинами этихъ слабыхъ сторонъ воспитанія дѣтей въ богатыхъ семействахъ можно считать: а) вредное вліяніе наемныхъ лицъ, окружающихъ богатыхъ дѣтей съ ранняго дѣтства; б) неосторожный выборъ воспитателей и воспитательницъ; в) вредное вліяніе частныхъ уроковъ; г) обезпеченное положеніе, уничтожающее необходимость труда, какъ средства для достиженія благосостоянія.

4) Педагогическое Общество можетъ помочь родителямъ въ домашнемъ воспитаніи и обученіи дѣтей: а) учредивъ справочную контору для рекомендаціи воспитателей, воспитательницъ и преподавателей; b) устроивъ лекціи педагогики и психологіи для желающихъ подвергнуться особому испытанію и получить одобрительное свидѣтельство отъ Общества.

К. Сентъ-Илеръ.

ОТЧЕТЪ

ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВЪ ВОРОНЕЖѢ

за 1870 годъ.

I.

Конецъ $18^{69}/_{70}$ учебнаго года.—Начало $18^{70}/_{71}$ учебнаго года.—Составъ школы.—Нововведенія.

Въ іюлѣ мѣсяцѣ 1870 года кончился третій учебный годъ школы. Въ августѣ дѣти старшаго отдѣленія (за исключеніемъ двухъ мальчиковъ, оставленныхъ родителями еще на нѣкоторое время въ школѣ) сдавали пріемные экзамены въ среднія учебныя заведенія: 3 мальчика поступили въ Воронежскую губернскую гимназію, 4 въ Михайловскую военную, 2 дѣвочки въ Маріинскую женскую, 1 въ частное женское учебное заведеніе въ Петербургѣ.

Новый, четвертый, учебный годъ начался, по обыкновенію, 16-го августа. Собралось 20 дѣтей, 18 мальчиковъ и 2 дѣвочки, 7 въ младшее отдѣленіе, 13—въ старшее, а къ 1-му января число дѣтей увеличилось до 28, которыя распредѣлялись слѣдующимъ образомъ.

а) По отдѣленіямъ.

Младшее	11
Старшее	17

б) По поламъ.

Мальчиковъ	25
Дѣвочекъ	3

в) По лѣтамъ.

7-ми лѣтъ	5
8-ми лѣтъ	5
9-ти лѣтъ	14
10-ти лѣтъ	4

г) По сословіямъ.

Дворянъ и чиновниковъ	18
Духовнаго званія	4
Городскихъ сословій	5
Иностранцевъ	1

д) По вѣроисповѣданіямъ.

Православныхъ	26
Лютеранъ	2

е) По отношенію къ школѣ.

Платящихъ	24
Безплатныхъ	4

На этотъ разъ болѣе удачнымъ, болѣе соотвѣтствующимъ нашимъ желаніямъ, явился составъ старшаго отдѣленія: оно составилось частью изъ дѣтей, которыя начали учиться у насъ и непрерывно посѣщали школу въ продолженіи прошедшаго года, частью—изъ такихъ вновь поступившихъ, которыя было удовлетворительно подготовлены и признаны совѣтомъ школы способными продолжать свои занятія въ старшемъ отдѣленіи. Успѣхи старшаго отдѣленія вообще можно назвать удовлетворительными; только два мальчика отстали отъ товарищей, вслѣдствіе того, что неаккуратно посѣщали школу: тамъ, гдѣ обученіе основано на классной работѣ, такая неаккуратность чувствительно отзывается на успѣхахъ дѣтей, особенно неодаренныхъ блестящими способностями. Младшее-же отдѣленіе составилось слишкомъ разнохарактерное: одни уже умѣли читать, другія еще вовсе не начинали учиться; одинъ мальчикъ, какъ видно, терпѣлъ довольно продолжительную и горькую науку, которая подѣйствовала на его умственное развитіе самымъ губительнымъ образомъ; одна дѣвочка обнаружила преждевременное и притомъ фальшивое развитіе, она даже участвовала въ сценическихъ представленіяхъ и и усвоила свѣтскія приличія (напримѣръ, говоритъ дѣтямъ не иначе, какъ „вы“, и выражаетъ неудовольствіе, если другія дѣти говорятъ

ей „ты“); одинъ мальчикъ отличался крайней дикостью и нѣкоторое время положительно не отвѣчалъ на вопросы учительницы. Если прибавить къ этому, что дѣти поступали неодновременно, а послѣ болѣе или менѣе значительныхъ промежутковъ: 7—въ августѣ, 2—въ сентябрѣ, 2—въ октябрѣ,—и посѣщали школу крайне неаккуратно, то будетъ вполнѣ понятно, сколько трудностей и неудобствъ представляло въ этомъ году обученіе въ младшемъ отдѣленіи. Учительницѣ постоянно, до самаго послѣдняго времени, приходилось дѣлить классъ на группы, соединяя эти группы только для нѣкоторыхъ занятій, допускающихъ такое соединеніе съ пользою для всѣхъ дѣтей, не смотря на все разнообразіе ихъ развитія, каковы, напримѣръ: предметные уроки, умственное счисленіе, Фребелевскія работы.

Вообще, бросая взглядъ на эти три года, какъ существуетъ школа, мы убѣждаемся, что еще не скоро настанетъ то время, когда намъ удастся придать составу школы, а въ особенности—младшему отдѣленію, тотъ нормальный характеръ, о которомъ мы мечтаемъ.

Во первыхъ, мы замѣтили, что большинство родителей не охотно отдаютъ своихъ дѣтей въ младшее отдѣленіе: предпочитаютъ выучить дитя дома читать и немножко писать, а потомъ уже вести въ школу, заявляя желаніе, чтобы дитя учлось въ старшемъ отдѣленіи. Многіе начинаютъ обученіе съ 5-ти, 6-ти лѣтъ. Явленіе это объясняется очень просто: съ одной стороны, семейная жизнь большинства устроена такъ, что дѣти начинаютъ скучать и, живя среди обстановки, вовсе не соотвѣтствующей ихъ возрасту, отъ скуки обнаруживаютъ стремленіе къ книгѣ, а родители радуются такому раннему стремленію „къ наукѣ“, уже видятъ въ своихъ дѣтяхъ будущихъ геніевъ и охотно садятъ ихъ за книгу; съ другой стороны, у русскихъ матерей въ послѣднее время стало проявляться желаніе самимъ заниматься начальнымъ обученіемъ дѣтей, желаніе на столько почтенное, что мы не рѣшаемся роптать, хотя бы намъ приходилось того больше испытывать непріятныя послѣдствія материнскихъ ошибокъ. Мы можемъ, по поводу этихъ прекрасныхъ проявленій материнской любви, замѣтить только одно, что лучше-бы было, если-бы любовь эта не обманывалась, принимая раннее стремленіе ребенка къ книгѣ за проявленіе геніальности и предполагая раннимъ обученіемъ грамотѣ способствовать правильному умственному развитію дѣтей; лучше-бы, если-бы эта любовь приняла другое направленіе и озаботилась на столько измѣнить условія дѣтской жизни, чтобы они не скучали безъ преждевременнаго ученья и находили дома исходъ для своей дѣятельности въ занятіяхъ, болѣе соотвѣтствующихъ ихъ воз-

расту и потребностямъ дѣтскаго организма. Въ послѣднее время въ русской литературѣ появилось нѣсколько книгъ, которыя могли-бы научить умную мать, какъ наполнить жизнь 5 или 6-ти лѣтняго ребенка посильной дѣятельностью, сообразною съ условіями и потребностями дѣтскаго организма, съ пользою для него: укажемъ хоть на журналъ „Дѣтскій садъ“ за 1866, 1867 и 1868 годы.

Во вторыхъ, въ мѣстныхъ условіяхъ г. Воронежа есть причины, затрудняющія постоянное посѣщеніе школы дѣтьми младшаго возраста (7—8 лѣтъ): то непроходимая грязь, то гололедка, то глубокій снѣгъ, то страшный вѣтеръ, безпрестанно являются поводами, которые, весьма понятно, заставляютъ заботливую мать удержать ребенка дома, если нѣтъ возможности отправить его въ школу на лошади.

Таковы причины, почему мы мало разсчитываемъ на нормальный составъ младшаго отдѣленія; остается обратить особенное вниманіе на старшее, а единственной мѣрой для этого можетъ быть обдуманный и осторожный пріемъ дѣтей: вотъ почему въ послѣднее время намъ нѣсколько разъ приходилось отказывать въ пріемѣ дѣтямъ, которыхъ мы находили слабо подготовленными и недостаточно развитыми для успѣшныхъ занятій въ старшемъ отдѣленіи.—Во избѣжаніе же недоразумѣній, совѣтъ школы постановилъ: составить точную и подробную программу испытанія, которому она будетъ подвергать дѣтей для поступленія въ старшее отдѣленіе. Эта программа войдетъ въ составъ предлагаемаго отчета.

Учебный составъ школы въ этомъ году находится въ слѣдующемъ видѣ: преподаваніемъ закона Божія занимается по прежнему діаконъ Михайловской военной гимназіи Ал. Н. *Чуевъ*, преподаваніемъ прочихъ предметовъ—въ младшемъ отдѣленіи А. Н. *Назарова* (занимается въ школѣ второй годъ, въ младшемъ отдѣленіи—первый), кромѣ наглядnаго обученія, которое поручено учительницѣ старшаго отдѣленія Н. Як. *Левиной* (занимается въ школѣ четвертый годъ); хоровымъ пѣніемъ руководитъ учитель пѣнія гражданской гимназіи Г. А. *Малькокъ*. Члены школы ежемѣсячно собирались *для совѣщаній* по учебнымъ и обще-педагогическимъ вопросамъ, чтобы, по мѣрѣ возможности, придать обученію и жизни дѣтей надлежащее направленіе. Съ этою цѣлью обсуждались: а) физическія и нравственныя свойства и характеристическія черты каждаго ребенка порознь, а также тѣ вліянія, посредствомъ которыхъ можно подѣйствовать на его развитіе, сообразно съ индивидуальными особенностями; б) общая жизнь школы за послѣдній періодъ и тѣ общія мѣры, которыя должны способствовать устройству и правильному теченію жизни всей массы, безъ подавленія индивидуальныхъ чертъ, если онѣ не

составляютъ уродства; г) содержаніе и ходъ учебныхъ занятій за послѣдній періодъ и предположенія о занятіяхъ слѣдующаго періода; д) письменныя работы дѣтей, какъ осязательный результатъ ихъ учебной дѣятельности, а отчасти—какъ выраженіе отношенія дѣтей къ учебнымъ занятіямъ.

Результатомъ этихъ совѣщаній были нѣкоторыя нововведенія—общія, касающіяся всей школьной жизни и общаго плана обученія, и частныя, касающіяся преподаванія отдѣльныхъ предметовъ и уясняющія ихъ взаимное отношеніе. О частныхъ мы не будемъ говорить особо. Къ общимъ же, во первыхъ, относится успленіе преподаванія языковъ по нижеслѣдующимъ причинамъ: 1) съ расширеніемъ курса военныхъ гимназій (уровень съ курсомъ реальныхъ гражданскихъ), отъ дѣтей, поступающихъ въ 1-й классъ, требуются значительныя познанія во французскомъ языкѣ и умѣнье читать и писать по нѣмецки; 2) для успѣшныхъ занятій въ классической гимназіи министерства народнаго просвѣщенія, какъ указываетъ опытъ, необходимо, чтобы мальчикъ умѣлъ читать и писать по латински и до поступленія пріобрѣлъ нѣкоторыя свѣдѣнія по этому языку; 3) вообще для дѣтей, поступающихъ въ среднія учебныя заведенія, необходимы нѣкоторыя свѣдѣнія по тѣмъ иностраннымъ языкамъ, которые въ нихъ преподаются, потому что среднее учебное заведеніе не имѣетъ возможности, по многолюдности классовъ, дать ребенку скоро необходимый навыкъ въ чтеніи и письмѣ на иностранномъ языкѣ, а безъ этого навыка ребенокъ не можетъ съ успѣхомъ слѣдить за преподаваніемъ. Вотъ почему, уступая желанію родителей, мы ввели въ старшемъ отдѣленіи школы обученіе *латинскому* языку—для поступленія въ гимназію министерства народнаго просвѣщенія, и усилили обученіе *французскому* и *нѣмецкому*—для поступленія въ гимназіи военную и женскую, назначивъ для этихъ занятій особое время, ежедневно $^3/_4$ часа (до 10 часовъ).

Другая общая мѣра касается распредѣленія учебнаго дня. Во первыхъ, совѣтъ школы призналъ полезнымъ сдѣлать нѣкоторые уроки, преимущественно представляющіе чередованіе умственной и механической работы, продолжительнѣе, а именно въ $^3/_4$ часа; во вторыхъ, имѣя въ виду условія помѣщенія, онъ нашелъ удобнымъ, чтобы время завтрака и слѣдующаго за нимъ отдыха не совпадало для обоихъ отдѣленій, кромѣ тѣхъ дней, когда послѣ завтрака слѣдуетъ хоровое пѣніе. Вслѣдствіе этого, распредѣленіе жизни и занятій въ школѣ получило въ этомъ году слѣдующій видъ:

Младшее отдѣленіе. Отъ 10 до $10^1/_2$ первый урокъ, за которымъ слѣдуетъ отдыхъ, преимущественно посвящаемый свободнымъ движе-

ніямъ по руководству гимнастики Шребера, отъ $10^3/_4$ до $11^1/_4$— второй урокъ, за которымъ опять слѣдуетъ отдыхъ; отъ $11^1/_2$ до 12— третій урокъ; отъ 12—1—завтракъ и затѣмъ, смотря по погодѣ, прогулка или игры (сосѣди, кошка и мышка, море волнуется и пр.— преимущественно живыя, соединенныя съ движеніемъ), а по понедѣльникамъ, средамъ и пятницамъ—хоровое, сперва духовное, потомъ—свѣтское, пѣніе; отъ 1 до $1^3/_4$—четвертый урокъ, за которымъ слѣдуетъ уборка класса. Такимъ образомъ дѣти младшаго отдѣленія проводятъ въ школѣ время отъ 10 до 2-хъ часовъ.

Старшее отдѣленіе. Отъ 9 ч. до $9^3/_4$—занятія языками, за которыми слѣдуетъ отдыхъ, посвящаемый свободнымъ движеніямъ и приготовленію къ слѣдующему уроку; отъ 10 до $10^1/_2$ — первый урокъ, за которымъ опять слѣдуетъ отдыхъ; отъ $10^3/_4$ до $11^1/_4$ — второй урокъ, затѣмъ—по понедѣльникамъ, средамъ и пятницамъ — отдыхъ и отъ $11^1/_2$ до 12 — третій урокъ, а по вторникамъ, четвергамъ и субботамъ отъ $11^1/_4$ до $12^1/_4$ — завтракъ и, смотря по погодѣ, прогулка или игры; далѣе—по понедѣльникамъ, средамъ и пятницамъ— отъ 12 до 1 завтракъ и хоровое пѣніе (вмѣстѣ съ дѣтьми младшаго отдѣленія), а въ прочіе дни отъ $12^1/_4$ до 1—третій урокъ; наконецъ, отъ $1^1/_4$ до $1^3/_4$—четвертый урокъ и за тѣмъ уборка класса. Такимъ образомъ дѣти старшаго отдѣленія проводятъ въ школѣ время отъ 9-ти до 2-хъ часовъ.

Третьей общей мѣрой было введеніе домашнихъ работъ. Относительно этой мѣры, мы должны привести разсужденія совѣта, такъ какъ она, повидимому, находится въ противорѣчіи съ однимъ изъ параграфовъ нашей программы, гдѣ говорится, что *уроковъ на домъ* въ школѣ не полагается. Въ программѣ нашей это правило имѣло тотъ смыслъ, что обученіе должно основаться на классной работѣ, а отнюдь не на заучиваніи книжекъ, на интересѣ труда, а не на принужденіи, заставляющемъ дѣтей просиживать слишкомъ долго за приготовленіемъ уроковъ. Между тѣмъ опытъ показалъ, что дѣти, свободныя отъ всякой домашней работы въ связи со школьнымъ обученіемъ, поступивъ въ среднее учебное заведеніе, съ трудомъ привыкаютъ къ приготовленію уроковъ, которые задаются имъ на домъ; переходъ отъ совершенной домашней беззаботности къ постоянному обязательному исполненію заданныхъ работъ слишкомъ рѣзокъ и трудно преодолѣвается десятилѣтними дѣтьми. Потому-то совѣтъ школы нашелъ полезнымъ постепенно пріучать дѣтей къ заботливому исполненію опредѣленныхъ работъ на дому. Работы эти состоятъ преимущественно изъ письменныхъ упражненій и увеличиваются мало по малу, но имѣютъ обязательный характеръ; въ старшемъ отдѣленіи

къ нимъ относится еще веденіе дневниковъ о состояніи погоды и времяпрепровожденіи, которые подаются дѣтьми учредителю школы по субботамъ и возвращаются съ его замѣчаніями.

Что касается до того, что называется *поведеніемъ* дѣтей (т. е. внѣшнее отношеніе ихъ къ школѣ, къ урокамъ и другъ къ другу), то совѣтъ призналъ правила, постановленныя имъ въ прошедшемъ году и напечатанныя въ отчетѣ № 7, удовлетворяющими потребностямъ школы и не сдѣлалъ въ нихъ никакихъ общихъ измѣненій; не подавляя индивидуальной стороны каждой личности, они въ то же время пріучаютъ ее уважать общественныя условія и разумно пользоваться выгодами общественной жизни, и такимъ образомъ содѣйствуютъ правильному развитію и успѣшному обученію дѣтей.

Четвертую общую мѣру, опредѣленную совѣтомъ, долго не удавалось примѣнить по причинамъ, отъ насъ независящимъ: совѣтъ призналъ необходимымъ найти для школы болѣе удобное, просторное и соотвѣтствующее гигіеническимъ условіямъ помѣщеніе, такъ какъ въ томъ помѣщеніи, которое она занимала, комнаты малы и слишкомъ низки, отчего не было возможности, во первыхъ, содержать воздухъ въ надлежащей чистотѣ, во вторыхъ, устроить комнатныя гимнастическія машины (которыя школа имѣетъ и которыми пользовалась на прежней квартирѣ), въ третьихъ, дать дѣтямъ достаточно простора для бѣганья и подвижныхъ игръ во время отдыховъ. Но пріисканіе удобной квартиры въ Воронежѣ не такъ легко, и намъ удалось осуществить рѣшеніе совѣта не ранѣе 1-го марта: теперь она помѣщается въ домѣ Гофмана, надъ аптекой Мюфке, близъ солнечныхъ часовъ и Кольцовскаго сквера.

II.

Содержаніе занятій въ младшемъ отдѣленіи.

Законъ Божій. Бесѣдовали по поводу праздниковъ, при чемъ законоучитель объяснялъ ихъ значеніе и знакомилъ съ событіями священной исторіи въ краткихъ очеркахъ. Объяснены и заучены, при помощи хороваго повторенія и пѣнія (вмѣстѣ съ законоучителемъ), молитвы: Во имя Отца.... Боже, милостивъ буди.... Господи Іисусе Христе.... Слава Тебѣ.... Царю небесный.... Святый Боже.... Пресвятая Троице.... Слава Отцу.... Отче нашъ.... Богородице Дѣво.... Спаси Господи.... Кресту Твоему.... Рождество Твое.... Дѣва днесь.... Передъ обѣдомъ и послѣ обѣда, передъ ученіемъ и послѣ ученія. Выучили, съ краткимъ объясненіемъ, символъ вѣры и десять заповѣдей, причемъ также сообщены дѣтямъ нѣкоторыя событія священной исто-

ріи ветхаго и новаго завѣта, въ краткихъ очеркахъ: о сотвореніи міра, о грѣхопаденіи, о праотцахъ, о жизни евреевъ въ Египтѣ, о Моисеѣ, о Давидѣ, о страданіяхъ, смерти, воскресеніи и вознесеніи Спасителя; ко многимъ изъ этихъ событій будетъ случай возвратиться еще разъ—въ бесѣдахъ по поводу великаго поста и праздниковъ, за нимъ слѣдующихъ: тогда законоучитель предполагаетъ возобновить свѣдѣнія дѣтей посредствомъ катихизаціи и пополнить ихъ нѣкоторыми подробностями.

Чтеніе и письмо. Мы уже говорили, что учительницѣ приходилось дѣлить дѣтей этого отдѣленія на группы. При занятіяхъ чтеніемъ и письмомъ обойтись безъ этого дѣленія было невозможно, потому что нѣкоторыя изъ дѣтей уже умѣли читать и писать. Впрочемъ, пользуясь выгодами звуковаго способа и соединяя обученіе грамотѣ съ предметными уроками, учительница избѣгала этого дѣленія, на сколько это было возможно. Она предварительно обращала вниманіе дѣтей на какой нибудь предметъ и вела бесѣду о немъ; напр.— *ива:* что такое ива? гдѣ можно видѣть иву? что дѣлается съ ивой осенью? чѣмъ покрыта она зимой? что у ивы снизу? что надъ землей? что на стволѣ? какъ расположены вѣтви? что бываетъ на вѣтвяхъ весной? что бываетъ на нихъ лѣтомъ? что дѣлается съ ивой осенью? чѣмъ покрыты ея вѣтви зимой? кто и гдѣ видалъ иву? какъ бы перенести иву изъ лѣсу въ садъ? для чего ива въ саду?—Такая бесѣда много выигрывала въ живости и занимательности отъ участія дѣтей постарше, болѣе развитыхъ. За бесѣдой о *предметѣ* слѣдовала бесѣда о названіи его, о *словѣ:* слово разлагали на слоги (пріемы выговора) и звуки. *Разложеніе* словъ—первое и основное звуковое упражненіе, которое необходимо довести до значительнаго навыка прежде, нежели дѣти возьмутся за чтеніе. Научившись разлагать слова, дѣти учились писать звуки—сперва печатными буквами, ежедневно прибавляя къ своему алфавиту по одной буквѣ Обратное звуковое упражненіе, *сложеніе* словъ, слѣдовало позже, а именно — когда дѣти не только умѣли бойко разлагать слова, но и ознакомились съ изображеніемъ нѣкотораго числа звуковъ: оно уже переходъ къ чтенію. Такъ, освоившись съ звуками словъ *ива* и *домъ*, дѣти комбинировали на разные лады тѣже звуки и составляли изъ указанныхъ учительницею звуковъ слова: вода, видъ, два, диво, мода, дома, дама, мама, диво, води. Такъ какъ изъ небольшаго числа звуковъ можно сдѣлать значительное число комбинацій, то нѣтъ надобности и даже положительно вредно спѣшить, чтобы дѣти быстро ознакомились со всѣми звуками и буквами; слѣдуетъ дольше стоять на первомъ десяткѣ, пока на этихъ звукахъ дѣти не выучатся твердо

и бойко разлагать и слагать слова. Если это достигнуто съ десятью звуками, то можно сказать, что сущность дѣла по отношенію къ чтенію и письму сдѣлана: умѣя распорядиться десяткомъ звуковъ, дѣти легко и быстро научатся распоряжаться всѣми, усвоивая ежедневно по звуку и по буквѣ.—Звуковыя упражненія уже требовали раздѣленія дѣтей на группы, потому что дѣтямъ, умѣющимъ читать, не было надобности останавливаться на нихъ такъ долго, какъ это необходимо для начинающихъ: въ такихъ случаяхъ, продолжая начатое упражненіе съ начинающими, учительница давала старшимъ отдѣльную работу, напр. говорила имъ какое нибудь предложеніе, загадку, пословицу, стихъ, и заставляла ихъ писать (напр. ивушка, ива, зеленая моя....). Такое раздѣленіе класса обыкновенно продолжалось 15—20 минутъ; потомъ классъ опять соединялся для общей работы: умѣющія читали вслухъ поочередно, прочія слушали; за чтеніемъ каждой фразы слѣдовала катихизація, въ которой принимало участіе все отдѣленіе. Иногда читала сама учительница, и дѣти пріучались слышать хорошее чтеніе, къ которому должны стремиться сами. Общее письмо и чтеніе началось въ ноябрѣ; но письменныя работы разнообразились по группамъ, потому что навыкъ въ письмѣ былъ различенъ: одни списывали короткія слова, другія предложенія, одни писали палочки и вообще элементы буквъ, другія — цѣлыя слова. Такъ прочитали, сопровождая умственно-словесными упражненіями, всѣ *дѣловыя* статейки „Роднаго слова“ (I часть), отъ 1 до 16 №: учебныя вещи и игрушки, мебель и посуда, кушанья и напитки, платье, обувь и бѣлье, орудія, сбруя, зданія, суда и экипажи, домашнія животныя и дикіе звѣри, животныя четвероногія и птицы, птицы домашнія, хищныя и пѣвчія, рыбы, гады и насѣкомыя, грибы, травы и цвѣты, растенія хлѣбныя и огородныя, деревья и кусты, металлы, камни и земли. Прочитали также слѣдующіе разсказы: Золотое яичко, Теремокъ мышки, Старикъ и волкъ, Два пѣтушка, Война грибовъ, Медвѣжья лапа, Умѣй обождать, Журавль и цапля, Пѣтухъ и котъ, Мѣна. Разсказы были читаны по два раза: первое чтеніе имѣло цѣлью объясненіе словъ и выраженій, второе — объясненіе связи между мыслями. Въ связи съ чтеніемъ дѣловыхъ статеекъ и разсказовъ были прочитаны, объяснены и заучены наизустъ, при помощи хороваго повторенія, загадки и стихи: Березонька, Буренушка, Малые сиротки — Божія дѣтки.

Предметные уроки. Въ этомъ году мы придали предметнымъ урокамъ нѣсколько иной характеръ, сравнительно съ прежними годами. Мы придержались напечатанной въ „Учителѣ“ за 1869 годъ системы умственно-словесныхъ упражненій (Denk-und Schrech-übungen) по

Краузе, съ нѣкоторыми измѣненіями, а именно—ввели въ эту систему, какъ необходимый для оживленія уроковъ элементъ, разсматриваніе отдѣльныхъ предметовъ, руководствуясь книжкой Дистервега „Начатки школьнаго обученія“ и „Предметными уроками по мысли Песталоцци“ г. Перевлѣсскаго.

Первая половина учебнаго года была посвящена слѣдующимъ умственно-словеснымъ упражненіямъ.

1. Напменованіе предметовъ въ данномъ пространствѣ: въ классной комнатѣ, на столѣ, въ домѣ, на дворѣ, въ саду (зрѣніе).

2. Напменованіе наружныхъ частей предмета: части стола, табурета, книги, дерева, человѣческаго тѣла (зрѣніе).

3. Воспріятія слуха, вкуса, обонянія и осязанія; понятіе о внѣшнихъ чувствахъ вообще.

4. Распознаваніе относительнаго положенія предметовъ: подъ, надъ, предъ, за, возлѣ, на, внутри, направо, налѣво, спереди, сзади, около, между, противъ.

5. Напменованіе качествъ предметовъ съ указаніемъ, какими чувствами они воспринимаются: печь, окно, классная доска, сахаръ и др.

Въ связи съ этими упражненіями, развивающими въ дѣтяхъ наблюдательность, вниманіе къ окружающему, сознательность въ отношеніи къ предметамъ и собственнымъ наблюденіямъ и способность точно, ясно, отчетливо выражать свои наблюденія, разсмотрѣли довольно подробно слѣдующіе предметы: классную доску, столъ, губку, мѣлъ, снѣгъ.

Счетъ по Грубе. Здѣсь опять невозможно было избѣгнуть раздѣленія класса на двѣ группы. Впрочемъ, при первоначальномъ изученіи каждаго числа, учительница вызывала къ участію и старшую группу, вмѣстѣ съ младшей, а потомъ, останавливаясь на упражненіяхъ съ изучаемымъ числомъ съ младшей группой, для старшей назначала письменную работу, требующую большаго умственнаго напряженія; точно также во время письменныхъ работъ младшей группы занималась умственнымъ счисленіемъ со старшей, сообразно съ развитіемъ этихъ дѣтей. Старшая группа основательно изучила по Грубе числа отъ 1—40, а младшая только до 16-ти, начиная съ предметнаго счисленія и оканчивая умственнымъ рѣшеніемъ несложныхъ задачекъ, производя съ каждымъ числомъ всѣ ариѳметическія дѣйствія и постепенно ознакомляясь съ мѣрами линейными и квадратными, съ цѣнностью монетъ, мѣрами вѣса и времени.

Фрёбелевскія работы. Изъ нихъ мы признали полезными въ школѣ и примѣнили въ это время слѣдующія: а) выкладываніе фигуръ изъ

палочекъ, б) плетеніе изъ лучинъ, в) работы изъ гороха, г) рисованіе по сѣти (по клѣточкамъ) контуровъ (окно, лѣстница, столъ, ящикъ) и раскрашиваніе ихъ, д) черченіе линій—отвѣсныхъ, лежневыхъ (горизонтальныхъ), наклонныхъ, ломаныхъ и кривыхъ, а потомъ плановъ (составили планъ классной комнаты).

Всѣ эти работы важны, во первыхъ, какъ посильный въ этомъ возрастѣ трудъ, который дѣти могутъ обдумать и выполнить отчетливо по плану, пріучаясь—такимъ образомъ—обдумывать предпринимаемое дѣло и довóдить его до конца, во вторыхъ, какъ начало наглядной геометріи и черченія, въ третьихъ, какъ содержаніе для разговоровъ, дѣйствующихъ развивающимъ образомъ на умъ и даръ слова дѣтей, въ четвертыхъ, какъ любимыя дѣтьми занятія, вносящія разнообразіе въ ихъ школьную жизнь, а въ тоже время и полезныя.

III.

Содержаніе занятій въ старшемъ отдѣленіи.

1. Законъ Божій.

Бесѣды по поводу праздниковъ имѣли повторительный характеръ, но дополнялись нѣкоторыми новыми подробностями, какъ по Священной исторіи, такъ и по богослуженію. Въ связи съ этими бесѣдами были повторены уже извѣстныя дѣтямъ пѣснопѣнія и вновь объяснены и заучены слѣдующіе тропари: на Рождество Пресв. Богородицы (8 сент.), на Покровъ Пресв. Богородицы (1 октября), Архангеламъ и Ангеламъ (8 ноября), на введеніе во храмъ Пресв. Богородицы (21 ноября), св. Митрофану, Воронежскому чудотворцу (23 ноября), святителю Николаю (6-го декабря). Кромѣ того, повторили, съ подробнымъ объясненіемъ и переводомъ на русскій языкъ, Символъ Вѣры, Молитву Господню и всѣ молитвы, выученныя въ прошедшемъ году, и заучили вновь: Свѣте тихій.... Нынѣ отпущаеши.... Иже Херувимы.... Тебѣ поемъ.... Въ промежутки между праздниками законоучитель, при помощи картинъ, вызывалъ въ дѣтяхъ знакомые имъ факты изъ ветхозавѣтной исторіи, приводя ихъ въ связное цѣлое, и успѣлъ пройти съ ними въ порядкѣ событія отъ сотворенія міра до Авраама.

2. Наглядное обученіе и родиновѣдѣніе.

а) Прогулки и описаніе картинъ.

Во время жатвы и молотьбы дѣти ходили съ учительницей на Придачу, и эти прогулки были предметомъ классныхъ бесѣдъ, под-

готовлявшихъ дѣтей къ разсматриванію и описанію картинъ („Наглядное обученіе“, картины художника Теребенева, текстъ г. Золотова, изданіе Товарищества „Общественная польза“). Разсмотрѣли и описали рожь въ зрѣломъ состояніи, солому и три картины: *жатва*, *молотьба*, *пекарня*. Картины г. Теребенева, какъ показалъ намъ опытъ, весьма хорошее учебное пособіе, особенно для городской школы: содержаніе ихъ не слишкомъ сложно и обдумано дѣльно,—выставляя наиболѣе рельефныя черты сельскихъ работъ, оно довольно вѣрно знакомитъ городскихъ дѣтей съ трудомъ земледѣльца; исполненіе весьма удовлетворительно и не представляетъ той приторной подмалевки, которую часто случается встрѣчать въ подобныхъ картинахъ; наконецъ, цѣна ихъ совершенно доступна (1 р. 80 к. за девять картинъ черныхъ: раскрашенныя стоятъ 5 р., но мы никому не посовѣтовали-бы ихъ покупать, потому что онѣ раскрашены плохо, хотя стоятъ значительно дороже). Къ сожалѣнію, эти картины малы, что составляетъ не маловажный недостатокъ, которому можно помочь только пріобрѣтеніемъ ихъ въ двухъ-трехъ экземплярахъ и раздѣленіемъ класса на группы, чтобы каждая группа имѣла передъ собой отдѣльный экземпляръ разсматриваемой картины.

Жатва.

(Описаніе картины)

(Адольфа Р—е).

Здѣсь представлена нива, на которой уже хлѣбъ созрѣлъ, и крестьяне пришли убирать хлѣбъ. Мы видимъ на первомъ планѣ, съ правой стороны, бабу съ серпомъ, которая жнетъ хлѣбъ, и зрѣлый хлѣбъ, а съ лѣвой стороны—видимъ мужика съ косою и мальчика, который собираетъ хлѣбъ въ снопъ, и еще—снопы.

На второмъ планѣ я вижу двухъ бабъ, которыя вяжутъ снопы, и мужика, который несетъ хлѣбъ.

На третьемъ планѣ я вижу двухъ мужиковъ, которые несутъ снопы, а дальше виднѣются облака, птицы и поле.

Жатва начинается большею частію съ 8 іюля и продолжается до послѣднихъ чиселъ августа.

Изъ земледѣльческихъ орудій во время жатвы нужны: коса, серпъ и грабли.

Коса состоитъ изъ ручки, лезвія и дужки.

Серпъ состоитъ изъ ручки и изъ желѣзнаго лезвія.

Грабли состоятъ изъ гребня и изъ ручки.

Молотьба.

(Описаніе картины).

Вани С--ва.

На этой картинѣ нарисована внутренность риги. На полу риги разсыпанъ хлѣбъ, для того, чтобы его молотить; въ ригѣ стоятъ два крестьянина съ цѣпами и молотятъ хлѣбъ, и одна крестьянка, которая граблями собираетъ солому или вымолоченный хлѣбъ Въ правомъ углу риги лежатъ снопы въ кучкѣ, а возлѣ сноповъ стоятъ грабли; а съ лѣвой стороны отворена лѣвая половина двери; около двери стоитъ лопата. На порогѣ риги стоитъ пѣтухъ и кричитъ „ку-ка-ре-ку“, а въ ригѣ стоитъ курочка и клюетъ зернышки. И еще за ригой видна изба съ плетнемъ, утки и гуси.

Хлѣбъ молотятъ зимою, осенью, а иногда и весной. Хлѣбъ молотятъ цѣпами и еще машинами; въ Малороссіи молотятъ волами, а дальше отъ юга молотятъ лошадьми.

Солома употребляется въ дѣло. Она идетъ въ пищу лошадямъ и коровамъ; ею набиваютъ подушки, тюфяки, ее кладутъ въ телѣги, въ деревняхъ соломою кроютъ крыши; изъ соломы дѣлаютъ ковры, подстилаютъ для собакъ, ею связываютъ снопы, ее кладутъ въ сѣни, набиваютъ въ лапти, изъ соломы дѣлаютъ корзины.

Зерна употребляютъ на хлѣбъ: эти зерна смелютъ въ муку, а изъ муки пекутъ хлѣбъ; зерна сѣютъ, даютъ птицамъ, продаютъ.

Мякину даютъ коровамъ и свиньямъ.

Корни остаются въ землѣ, сгниваютъ и удобряютъ землю.

Рожь въ зрѣломъ видѣ.

(Вани С—ва).

Рожь есть хлѣбное растеніе. У ржи корень мочковатый, вверхъ отъ корня идетъ стебель, на стеблѣ помѣщается колосъ. Мочки корня впитываютъ въ себя изъ земли сокъ; корни находятся въ землѣ. Стебель у ржи колѣнчатый, желтый, сухой, внутри пустой; стебель ржи называется соломою. На стеблѣ есть листья, уже высохшіе. Въ колосѣ есть зерна; зерна лежатъ въ гнѣздышкахъ или чешуйкахъ; концы чешуекъ удлиняются и образуютъ усики или *ости*.

б) Разсматриваніе предметовъ, бесѣды по вопросамъ изъ физики и опыты.

Эти занятія шли въ связи съ предъидущими, смотря по тому, на

какой вопросъ наталкивалисъ дѣти, разговаривая о томъ, что видѣли они во время прогулки или на картинѣ. Были возбуждены слѣдующіе вопросы:

1) Отчего нагрѣвается и отчего выстываетъ комната?

2) Какія тѣла хорошо и какія дурно проводятъ тепло?

3) Почему въ стаканѣ, опрокинутомъ въ воду, вода не доходитъ до самаго дна?

4) Что такое туманъ?

5) Все-ли равно дымъ и паръ?

6) Отчего въ банѣ вверху теплѣе, а внизу холоднѣе?

7) Отчего зимою, когда отворятъ дверь, больше всего дуетъ въ ноги?

8) Отчего трескается стекло, чугунъ, ледъ?

9) Отчего зимою замерзаютъ окна узорами?

10) Отчего въ жаркіе дни пыль подымается выше?

Опыты, которыми сопровождались бесѣды: нагрѣваніе проволоки, мѣлу, монетъ, дерева; горѣніе соломы, обращеніе ея въ дымъ и золу; выпариваніе воды, обращеніе ея въ паръ и пара въ воду, и т. под.

Пособіемъ для преподавательницы служила книжка Отто Уле „Почему и потому".

Нѣкоторые изъ этихъ уроковъ были предметомъ письменной работы; въ видѣ образчика, приводимъ одинъ изъ предметныхъ уроковъ, записанный мальчикомъ 9 лѣтъ:

Предметный урокъ о соломѣ.

(Сережи К—ва).

Солома горитъ пламенемъ, и когда сгоритъ, тогда она дѣлается золой. Если солому пустить въ воду, то она будетъ плавать. Она дурной проводникъ тепла,—потому ею и закрываютъ ледники. Горитъ скоро и тухнетъ скоро. Она легка,—даже когда въ нее дунуть, то она полетитъ. Зола отъ нея легкая; когда солома сгоритъ, то ея часть обратится въ дымъ, а другая часть въ золу.

3. Чтеніе.

а) *Бѣглое чтеніе* легкихъ статей, не требующихъ объясненія, съ цѣлью развитія механизма: весь первый отдѣлъ 2-й части „Роднаго слова" (Вокругъ да около).

б) *Объяснительное чтеніе*, съ объясненіемъ отдѣльныхъ словъ и выраженій, а также связи между мыслями, посредствомъ катихиза-

ціи, и, наконецъ, съ разсказомъ прочитаннаго своими словами. При объяснительномъ чтеніи имѣется въ виду изученіе *самой статьи, какъ предмета*, а не накопленіе реальныхъ знаній: для послѣдней цѣли служатъ предметные уроки и родиновѣдѣніе. Мы считали полезнымъ оговорить, что̀ разумѣемъ мы подъ объяснительнымъ чтеніемъ и какой придаемъ ему характеръ, потому что многіе смѣшиваютъ это, въ высшей степени важное, занятіе съ наглядныхъ обученіемъ, то есть—не столько читаютъ изучаютъ *статью, какъ систему мыслей*, сколько *кстати* сообщаютъ дѣтямъ разнородныя свѣдѣнія, часто имѣющія отдаленное отношеніе къ содержанію статьи. Мы думаемъ, что цѣль *объяснительнаго чтенія*—именно изученіе самой статьи, какъ предмета, и вводные разговоры здѣсь могутъ быть нужны только для того, чтобы сдѣлать понятною дѣтямъ эту статью. Оно должно научить дѣтей читать, понимать и усвоивать читаемое, отдавать послѣдовательный и точный отчетъ о томъ, что они прочитали и какъ поняли прочитанное. Такъ были прочитаны слѣдующія статьи изъ 2 ч. „Роднаго слова“: Въ школѣ, Дома, Каковъ нашъ домъ, Какъ строятъ дома, Наша семья. Куй желѣзо, пока горячо, Проказы старухи зимы, Примѣты осени (Грекова), Волшебница зима (Пушкина), При солнышкѣ тепло, при матери добро.

Послѣднія три статейки (изъ нихъ двѣ—стихотворенія) выучены наизустъ.

4. Письмо.

а) *Списываніе* съ книги прочитанныхъ и объясненныхъ статеекъ изъ 2 ч. „Роднаго слова,“ какъ домашняя работа.

б) *Диктантъ*: первоначальныя упражненія „Роднаго слова“ (недоконченныя фразы: дѣти кончаютъ ихъ сами); упражненія въ правописаніи: подборъ фразъ для правильнаго употребленія предлоговъ и отрицанія *не*, изъ „Отчета“ барона Н. А. Корфа за 1869 г.*); слова съ буквою *ѣ* въ корнѣ: учительница говоритъ одно слово, дѣти сами придумываютъ нѣсколько съ тѣмъ-же корнемъ.

в) *Скоропись:* прописныя буквы и слова съ прописной буквой въ началѣ.

г) *Умственно-словесныя упражненія* по „Родному слову“ (ч. II, упр. 1 — 10): цвѣта предметовъ, форма предметовъ, плотность, тяжесть, вкусъ, противоположныя качества, опредѣленіе предметовъ по формѣ, цвѣту, плотности, вкусу, тяжести.

*) Кстати—спѣшимъ заявить нашу искреннюю благодарность глубокоуважаемому Николаю Александровичу за доставленіе имъ въ высшей степени интересныхъ и поучительныхъ его отчетовъ.

д) *Записываніе предметныхъ уроковъ*, составленіе отвѣтовъ на вопросы изъ прочитаннаго или изъ класснаго разговора, описаніе картинъ; образцы этихъ работъ уже были приведены нами.

е) *Дневники* о погодѣ и о томъ, что видѣли и на что обратили вниманіе во время прогулокъ или по дорогѣ изъ дома до школы, какъ домашняя работа, которая подается руководителю школы. Приводимъ отрывки изъ двухъ дневниковъ.

Изъ дневника Ѳеди Б—го.

1870 г. 2 числа ноября. Утромъ небо было ясное и дулъ вѣтеръ. Въ полдень небо было занесено тучами, и солнце изрѣдка выглядывало. Вѣтеръ начиналъ дуть сильнѣе, и по дорогамъ было грязно.

3 ноября. Сегодня былъ морозъ, небо было кое-гдѣ покрыто легкими облачками. Грязь по дорогамъ застыла.

26 ноября. Утромъ былъ морозъ, на деревьяхъ былъ пней, по дорогамъ кочки замерзли.

Изъ дневника Маши А—вой.

Ноябрь. Мы ходили на Придачу, видѣли гусей, купальни были разобраны. Мы еще видѣли замерзшую рѣку; а въ самой Придачѣ видѣли кругъ и тамъ было двое крестьянъ, — они пришли при насъ съ цѣпами и молотили при насъ хлѣбъ цѣпами. Еще мы видѣли, какъ плетутъ веревки. Нѣкоторыя озябли, а нѣкоторыя не озябли. А какъ мы шли съ Придачи, то катались и падали на льду. Я падала больше всѣхъ, потому что ледъ былъ очень скользокъ. Послѣ этого мы зашли въ кузницу и стояли тамъ долго, смотрѣли, какъ куютъ. Послѣ этого мы пошли въ школу. Мы катались не на рѣкѣ, а на лужахъ, потому что боялись, какъ бы ледъ на рѣкѣ не проломился, то мы могли бы утопуть.

Польза такихъ дневниковъ состоитъ въ томъ, что дѣти пріучаются думать о видѣнномъ и пережитомъ, оглядываться назадъ, припоминать и передавать свои наблюденія, мысли и чувства, и кромѣ того— практикуются въ письмѣ, примѣняя къ самостоятельной умственно-словесной работѣ условія правильнаго письма, съ которыми знакомятся при списываніи съ книги, диктантѣ и другихъ письменныхъ работахъ. Всякому преподающему русскій языкъ извѣстно, что правильное письмо по диктовкѣ еще не можетъ считаться признакомъ правильнаго письма вообще, что часто мальчикъ, безошибочно пишущій по диктовкѣ, дѣлаетъ очень много ошибокъ въ своихъ письмахъ, совершенно упуская изъ виду правила правописанія, когда поглощенъ заботою о полномъ и послѣдовательномъ изложеніи своихъ мыслей. Вотъ почему, рядомъ съ диктантомъ, не только въ видахъ умственнаго развитія и навыка владѣть языкомъ, но и съ орѳографическими

цѣлями, необходимы самостоятельныя письменныя работы, каковы у нашихъ дѣтей дневники.

5. Черченіе и рисованіе.

Линіи, углы, треугольники, квадратъ, планъ класса, планы стѣнъ класса. Колосья—ржи, ячменя, проса. Орудія, нужныя во время жатвы и молотьбы: коса, серпъ, цѣпъ, грабли, лопата. Орудія и посуда, нужныя въ пекарнѣ: смазка, лопата, чашка, скало, листъ, ножъ.

6. Ариѳметика

Подробное повтореніе чиселъ первой сотни по Грубе. Рѣшеніе (устное и письменное) задачекъ по Воленсу. Таблица умноженія.

7. Иностранные языки.

Чтеніе. Списываніе съ книги. Заучиваніе словъ и легкіе переводы по учебникамъ: Маака, Фишера, Марго и Кюнера.

IV.

Пѣніе, игры, прогулки.

Хоровымъ пѣніемъ дѣти занимаются три раза въ недѣлю съ аккомпанементомъ піанино: по понедѣльникамъ, средамъ и пятницамъ, отъ $11^3/_4$ до $12^1/_2$. Это время обыкновенно раздѣляется на два періода: сперва занимаются духовнымъ пѣніемъ, потомъ, послѣ краткаго спокойнаго отдыха, свѣтскимъ.

Кромѣ того, поютъ на урокахъ закона Божія,—иногда въ промежуткахъ между уроками.

Духовное пѣніе: Господи помилуй.... Тебѣ Господи.... Царю небесный.... Отче нашъ.... Вѣрую.... Спаси Господи.... Рождество Твое.... Дѣва днесь....

Свѣтское пѣніе: „Скачетъ зайчикъ въ полѣ“ (изъ журнала „Учитель“), „Вечеркомъ красна дѣвица....“ „Вотъ ужь зимушка настала....“ „Вотъ ужь зимушка проходитъ....“ „Лѣта краснаго не стало....“ (ноты для послѣднихъ трехъ пѣсенъ изъ журнала „Дѣтскій садъ,“ слова передѣланы нами, сообразно съ временемъ года), „На бойкой плотинѣ какъ мельница бьетъ“ (съ звукоподражаніемъ стуку водяной мельницы), „Баю, баю, мужичекъ....“ (музыка Контскаго, слова Погосскаго), „Внизъ по матушкѣ по Волгѣ,“ „Ты поди, моя коровушка, домой....“, „Ой, у полі нивка....“, „Какъ у нашихъ у воротъ молодецъ коня поплъ....“, „Вы послушайте, ребята, что струна-то говоритъ....“, „Ахъ, какъ нынѣшняя зима непогодная была....“, „Ахъ на чтожъ

бы огородъ городить....", „По улицѣ мостовой...." „Возлѣ рѣчки, возлѣ мосту...."

Читатели видятъ, что въ выборѣ пѣсенъ мы преимущественно останавливались на *родныхъ* русскихъ напѣвахъ: такой выборъ основывается, во первыхъ, на той мысли, что народная поэзія вообще, а народное пѣніе въ частности, способствуетъ укрѣпленію въ дѣтяхъ чувства народности, какъ извѣстно, весьма слабо развитаго въ нашемъ обществѣ,—во вторыхъ, на сознаніи высокаго музыкальнаго достоинства народныхъ напѣвовъ, въ третьихъ—на вкусѣ дѣтей, которыя съ особенной охотой, весело и съ увлеченіемъ, поютъ русскія пѣсни. Правда, до насъ доходили глухіе отзывы узкихъ моралистовъ, утверждающихъ, будто дѣти въ школѣ поютъ „мужицкія" и даже „безнравственныя" пѣсни, но въ отвѣтъ на это мы можемъ сказать только слѣдующее: во первыхъ, эти пѣсни не мужицкія, а народныя, и трогаютъ за живое всякаго русскаго человѣка, не вовсе утратившаго сознаніе своей народности; во вторыхъ, безнравственнаго въ нихъ нѣтъ рѣшительно ничего,—въ нихъ выражаются самыя чистыя, самыя святыя чувства человѣческія; въ третьихъ, дабы содержаніе пѣсни соотвѣтствовало возрасту нашихъ пѣвцовъ, мы поемъ не тѣ пѣсни, которыя случайно попадутся намъ или придутъ въ голову, а по выбору обдуманному и строгому, и при томъ нерѣдко измѣняемъ или сокращаемъ слова ихъ, сохраняя мотивъ и основное чувство. Приводимъ, какъ образчикъ, слова трехъ пѣсенокъ въ нашей передѣлкѣ.

1.

«Вы послушайте, ребята,
Что струна-то говоритъ,
Дунай, мой Дунай,
Веселый Дунай!
Что струна-то говоритъ,
Дружно жить намъ велитъ,
Дунай....
Ужь мы будемъ дружно жить,
Всѣхъ товарищей любить.
Дунай....
Будемъ вмѣстѣ работать,
Веселиться и гулять,
Дунай....
Веселиться и гулять,
Громко пѣсни распѣвать,
Дунай....

2.

«Ужь какъ нынѣшня зима
Непогодная была,—
Непогодная была,
Все мятелица мела;
Все мятелица мела,
Всѣ дорожки замела....
Ахъ, ужь нѣту мнѣ пути,
Чтобы къ *матушкѣ* пройти.
Я по новымъ по дорожкамъ
Молодцомъ туда пройду,
На крылечушко взлечу
Яснымъ соколомъ,
Во высокъ теремъ взойду
Добрымъ молодцомъ.»

3.

«Возлѣ рѣчки, возлѣ мосту,
Трава рòсла шелковáя,
Шелковая, муравая, зеленáя.
И я въ три косы коспла,
И я въ три косы коспла,
Ради гостя, ради друга дорогаго,
Ради *батюшки* роднаго....»

Судите сами, читатель, что можетъ быть нравственнѣе и чище, если дѣти съ увлеченіемъ и весело воспѣваютъ любовь къ труду, къ „родной матушкѣ“ и „родному батюшкѣ?“

Прогулки назначались въ хорошую погоду, отдѣльно для младшихъ и старшихъ дѣтей, и имѣли то просто значеніе моціона, то учебный характеръ, какъ напримѣръ—посѣщеніе кузницы, молотьбы, жатвы.

Въ дурную погоду прогулки замѣнялись *играми*, при чемъ маленькія и старшія дѣти играли отдѣльно. Назначенное для этого время обыкновенно распредѣлялось такъ: сперва назначалась какая нибудь очень подвижная игра, съ бѣганьемъ, какъ напримѣръ — „Кошка и мышка,“ или „Море волнуется,“ потомъ слѣдовалъ спокойный отдыхъ, а за нимъ — другая игра, болѣе спокойная, какъ напр. — „Почта,“ „Сосѣди“ и т. п. За пять минутъ передъ урокомъ, игра прекращалась, чтобы дѣти могли успокоиться и отдохнуть. На новой квартирѣ въ кругъ подвижныхъ игръ введены гимнастическія упражненія на машинахъ: панъ—гимнастиконъ, шестъ и столбъ для лазанія, шведская, наклонная и двойная висячая лѣстницы.

V.

Программа для испытанія дѣтей, поступающихъ въ старшее отдѣленіе школы.

1. *Молитвы*, съ объясненіемъ и переводомъ на русскій языкъ: Во имя Отца.... Слава Тебѣ.... Слава Отцу.... Пресвятая Троице.... Царю небесный.... Богородице Дѣво.... Отче нашъ.... Спаси Господи.... Ангеле Христовъ.... Передъ ученіемъ и послѣ ученія.... Передъ обѣдомъ и послѣ обѣда....

2. *Знакомство со всѣми звуками и буквами* русскаго языка: умѣнье разложить на звуки каждое русское слово и сказать, какія буквы нужны для того, чтобы его написать.

3. *Свободное* и *сознательное чтеніе* 1-й части „Роднаго слова“:

Разсказать своими словами статейки: Рѣпка, Теремокъ мышки, Колобокъ, Умѣй обождать, Пѣтухъ и котъ, Лиса и волкъ.

Распредѣлять по родамъ и видамъ названія предметовъ: № 1—17.

Знать наизусть: названія мѣсяцевъ, монетъ, мѣръ времени, длины, тяжести,—№ 18—20; стихотворенія: Какой цвѣтокъ? Утро, Русская зима, Птичка, Малыя спротки — Божія дѣтки (или другихъ изъ той-же книги).

Читать съ дополненіями неоконченныя фразы: № 21—26.

Давать полные отвѣты на вопросы, напечатанные въ № 27—36.

4. *Письмо:* списывать съ книги безъ затрудненія, по двумъ графамъ, всякую статейку и всякій шрифтъ изъ I ч. „Роднаго слова;“ писать наизустъ выученныя стихотворенія безъ звуковыхъ ошибокъ.

5. *Счетъ:* знакомство съ числами первой *сотни* (по Грубе), умственное сложеніе, вычитаніе, умноженіе и дѣленіе, умственное рѣшеніе легкихъ задачекъ, въ предѣлахъ *сотни*, при помощи наводящихъ вопросовъ; умѣнье составлять таблички сложенія, вычитанія, умноженія и дѣленія, при помощи знаковъ +, ×, —,:..

6. *Черченіе и рисованіе:* умѣнье начертить линіи—отвѣсную, лежневую, наклонную, углы—прямой, тупой, острый.

VI.

Хозяйство школы.

Прежде всего приводимъ параллельно денежный балансъ школы за первые три года ея существованія:

	$186^{7}/_{8}$	$186^{8}/_{9}$	$18^{69}/_{70}$
ПРИХОДЪ			
Заемъ для обзаведенія	210 р. — к.	— —	— —
Получено за обученіе дѣтей	965 р. 33 к.	1,096 р. 56	р. 31 к. 1,260 к.
Получено на завтракъ	94 » 42 »	— —	— —
Пожертвовано г-мъ С—мъ	— —	— —	7 » — к.
	1,269 р. 75 к.	1,098 р. 56 к.	1,236 р. 60 к.
		3,604 р. 91 к.	
РАСХОДЪ			
Затрачено на обзаведеніе	188 р. 7 к.	56 р. 47 к.	46 р. 29 к.
На учебныя пособія.	11 » 99 »	9 » 41 »	13 » 17 »
На квартиру . . .	125 » — »	115 » — »	177 » 50 »
На дрова	47 » 63 »	48 » 95 »	67 » 75 »
На завтракъ *) . .	94 » 42 »	— —	— —
На вознагражденіе за трудъ учащимъ . .	732 » 70 »	756 » 10 »	913 » 60 »
На уплату долга .	54 » 29 »	112 » 63 »	18 » 29 »
	1,269 р. 75 к.	1,098 р. 56 к.	1,239 р. 60 к.
		3,604 р. 91 к.	

Слѣдовательно, къ четвертому учебному году ($187^{0}/_{1}$) школа оставалась съ долгомъ въ 24 р. 79 к. и съ имуществомъ, состоящимъ изъ мебели, гимнастики и учебныхъ пособій. За первые пять мѣсяцевъ четвертаго года денежныя дѣла ея (къ 1-му января 1871 г.) состояли въ слѣдующемъ видѣ:

Получено за обученіе дѣтей . . . . . 511 р. 44 к.

*) Въ $186^{7}/_{8}$ году дѣти получали завтракъ отъ школы, за особую плату; но это оказалось неудобнымъ, и нынѣ желающія приносятъ завтракъ съ собой.

Изъ этой суммы поступило:

На квартиру	75 р.	— к.
На уплату за дрова	15 »	— »
На прислугу и воду	12 »	— »
На уплату долга	24 »	79 »
Отчислено въ запасъ и на покрытіе чрезвычайныхъ расходовъ (новая мебель, поправка старой, пріобрѣтеніе новыхъ учебныхъ пособій и т. п.)	15 »	— »
На вознагражденіе за трудъ учащимъ	369 »	65 »
	511 р.	44 к.

«ОСНОВАНІЯ ПЕДАГОГИКИ».

Составилъ В. **Классовскій.** Спб. 1871.

Очень трудно понять, съ какою цѣлью составлены и чему обязаны своимъ появленіемъ въ свѣтъ „Основанія педагогики“ г. Классовскаго. Авторъ *искренно* причисляетъ себя къ *мелкимъ* дѣятелямъ въ области педагогіи (стр. 1) и между тѣмъ взялся за обработку самаго „крупнаго“ дѣла, за *основанія* педагогики. Предметъ же этотъ, какъ видно изъ самой книги, оказался не совсѣмъ по силамъ для автора, что постараемся доказать нижеслѣдующимъ разборомъ его книги.

Въ самомъ взглядѣ на человѣка авторъ держится той теоріи, по которой живой человѣкъ дѣлится на двѣ независимыя другъ отъ друга половины: душу и тѣло; за тѣмъ эти части человѣка, въ свою очередь, дробятся и подраздѣляются на меньшія отдѣленія и т. д. По этой теоріи, психо-физическая дѣятельность человѣка представляется чѣмъ-то въ родѣ бюрократической канцеляріи. Теорія эта, какъ извѣстно, сшита изъ обрѣзковъ и обрывковъ философскихъ системъ Лейбница и Вольфа. И вотъ эту-то теорію почтенный авторъ воскрешаетъ и кладетъ въ основу педагогіи. И это тѣмъ страннѣе, что автору, какъ видно изъ цитатъ его книги, не безъизвѣстны Д. С. Милль, Мацдели, Гёкслп, Сѣченовъ, Вирховъ и др. И добро еще, если бы авторъ крѣпко держался хоть этой теоріи, а то нѣтъ! Желая, вѣроятно, быть въ ней самостоятельнымъ, онъ привилъ въ нее нѣчто свое, и изъ всего этого вышло, что авторъ, какъ говорится, „отъ своихъ отсталъ, и къ чужимъ не пристадъ“.

Книгу свою авторъ начинаетъ весьма серьезнымъ разсужденіемъ о томъ, что *слезы,* напр., совершенно не то, что *чувство* (sic), которымъ сопровождается молитва. Изъ этого различія авторъ получаетъ полное право утверждать, что человѣкъ есть существо вещественно-

невещественное (§§ 1 и 2). Но мы думаемъ, что авторъ напрасно силился надъ различеніемъ въ человѣкѣ души и тѣла, такъ какъ никто даже изъ самыхъ грубыхъ матеріалистовъ не отрицалъ до сихъ поръ этого различія и не отрицаетъ. Все дѣло въ этомъ отношеніи ограничивается попыткою нѣкоторыхъ антропологовъ вывести и объяснить психическую и физическую дѣятельность человѣка изъ одного начала. Но автору должно быть не безъизвѣстно, что задача эта и въ настоящее время также далека отъ своего рѣшенія, какъ и во времена Платона и Аристотеля. Между тѣмъ эта попытка привела къ *научной* разработкѣ психо-физической дѣятельности человѣка и содѣйствовала *объясненію* многихъ явленій въ душевной жизни человѣка, которыми авторъ, къ сожалѣнію, не воспользовался въ „Основаніяхъ Педагогики".

Установивъ „вещественно-невещественное" существо человѣка, авторъ даетъ туманное опредѣленіе здоровья человѣка тѣлеснаго и психическаго: *Тѣлесное здоровье*, по мнѣнію автора, состоитъ въ удовлетворительности (?) возможно-нормальнаго и устойчиваго общаго и частнаго настроенія (?) группы частей и явленій, составляющихъ тѣло человѣка, для успѣшнаго хода въ нихъ жизненныхъ отправленій (§ 3). „Связная и стройная полнота личнаго, самосознательнаго и самоотвѣтственнаго почина (?), безпрепятственно управляющаго своимъ здоровымъ тѣломъ, называется, по мнѣнію автора, *психическимъ здоровьемъ* человѣка „(ib.). Опредѣленія эти, по нашему мнѣнію, ровно ничего не опредѣляютъ, и даже болѣе—затемняютъ дѣло. Что́ такое „личный, самосознательный, самоотвѣтственный починъ?" какъ и когда этотъ *починъ* безпрепятственно (?) управляетъ своимъ здоровымъ тѣломъ? На это у автора нѣтъ отвѣта и объясненія, безъ чего мы вправѣ отнести вышеприведенныя опредѣленія къ ничего говорящимъ въ пользу дѣла фразамъ. Ставъ на точку зрѣнія крайняго дуализма, авторъ, разумѣется, допускаетъ и возможность психическаго здоровья при разстройствѣ тѣлеснаго хотя замѣчаетъ, что такіе люди (т. е., здоровые духомъ при болѣзни тѣла) попадаются скорѣе рѣдко, чѣмъ часто (ib. прим.). Мы думаемъ, что авторъ, оставаясь послѣдовательнымъ, долженъ бы былъ допустить подобные случаи безъ ограниченій, т. е., что и при всѣхъ болѣзняхъ тѣла психическое здоровье можетъ сохраняться—въ тифѣ, холерѣ, водобоязни и т. п. Душа молъ сама по себѣ, а тѣло – пусть его болѣетъ!

Послѣ этихъ разсужденій о двухъ здоровьяхъ человѣка, авторъ совершенно неожиданно дѣлаетъ слѣдующій выводъ: „Итакъ, параллельность земнаго ровестничества (?) двухъ различныхъ началъ и параллельность ихъ взаимодѣйствія (?) — два неоспоримые факта въ

психо-физической природѣ человѣка“ (ib.). Сдѣлавши этотъ выводъ, авторъ задается вопросомъ: психическое-ли здоровье существуетъ для физическаго или наоборотъ? И чтобы читатель не подумалъ, что авторъ этимъ вопросомъ вдается въ телеологію, онъ сравниваетъ поставленную проблему въ данномъ случаѣ съ вопросомъ: „для того-ли моряки плаваютъ по морямъ, чтобы только плавать наравнѣ съ *временною* пѣной (какъ будто есть пѣна вѣчная! и что за идея, плавать наравнѣ съ пѣной?), или для того, чтобы доплыть въ опредѣленныя мѣста, о которыхъ ничего не знаютъ ни кораблп, ни воды, ни пѣна?“ (ib.). Такіе вопросы, какъ извѣстно, любилъ рѣшать Кифа Макіевичъ, но онъ не писалъ „основаній педагогики“, а забавлялся ими на досугѣ, про себя.

Какъ и слѣдовало ожидать, авторъ рѣшилъ этотъ мудреный вопросъ такъ: „физическое здоровье для человѣка—средство, психическое—цѣль. Это существующій фактъ или, поставивъ равное вмѣсто равнаго (?), фактическая истина“ (§ 3). Затѣмъ авторъ эту „фактическую истину“ беретъ за исходную точку для себя, и полагаетъ, что и для насъ она „сдѣлается вмѣстѣ съ тѣмъ и предвзятою истиною“ (ib.). Но и нашедши эту исходную точку и „предвзятую истину“, авторъ не съумѣлъ ею воспользоваться, и эта точка осталась ни при чемъ, потому что въ слѣдующемъ же 4-мъ § авторъ начинаетъ „равнять“ силы человѣка физическія съ психическими, не подчиняя первыхъ послѣднимъ. Объ этихъ силахъ авторъ здѣсь говоритъ, что силы эти на протяженіи (?) перваго изъ трехъ главныхъ (?) возрастовъ видоизмѣняются двояко:

а) „онѣ развиваются сами собою, т. е., постепенно умножаются (?) и крѣпнутъ, б) въ естественномъ своемъ поступательномъ движеніи онѣ, сверхъ того, болѣе или менѣе благопріятно или во вредъ себѣ, подчиняются вліяніямъ, извнѣ приходящимъ, преимущественно въ такомъ случаѣ завися отъ дѣйствій человѣка, сравнительно болѣе зрѣлаго на человѣка сравнительно менѣе зрѣлаго“ (§ 4).

Что̀ хотѣлъ авторъ этимъ сказать? Трудно понять. Какъ и въ какомъ смыслѣ силы человѣка „на протяженіи“ перваго возраста *умножаются?* Что́ это за „естественное поступательное движеніе силъ?“ Что́ это за „вліяніе человѣка сравнительно зрѣлаго на не зрѣлаго, тоже сравнительно?“ О какой здѣсь зрѣлости говоритъ авторъ и съ чѣмъ ее сравниваетъ? Что́ это за дѣленіе возрастовъ на главные и неглавные и къ чему оно?

Далѣе авторъ *опредѣляетъ воспитаніе* человѣка:

„Сумма средствъ и вліяній, предвзято со стороны пріемовъ (какихъ?) и руководящаго идеала (?), видоизмѣняющихъ человѣка (???) впродолженіе періода его наибольшей воспріимчивости, такъ или иначе развивающихъ его самодѣ-

ятельность извнутри (за одно съ природою (?)) и извнѣ (преднамѣреннымъ и случайнымъ вліяніемъ другихъ людей), называется вообще *воспитаніемъ человѣка*“ (§ 5).

Это „опредѣленіе“, по нашему мнѣнію, поставитъ въ затрудненіе любаго педагога. О какой суммѣ средствъ и пріемовъ и о какомъ идеалѣ, „видопзмѣняющихъ человѣка“, говоритъ здѣсь авторъ? И существуютъ-ли пріемы и средства, и руководящіе идеалы, которые имѣютъ магическую силу „измѣнять видъ“ человѣка? Ужъ не „компрачикосовъ“ ли авторъ имѣлъ здѣсь въ виду?! И что̀ это за „самодѣятельность извнутри, за одно съ природою, и извнѣ“? Быть можетъ, автору все это очень ясно, но мы рѣшительно отказываемся *понять* воспитаніе человѣка при пособіи опредѣленія, сдѣланнаго почтеннымъ авторомъ „Основаній педагогики“.

Сдѣлавъ вышеприведенное „опредѣленіе“ воспитанія, авторъ продолжаетъ:

„Требованій перваго изъ двухъ видовъ развитія, идущаго прямо отъ природы, воспитательной иниціативѣ легче бываетъ совсѣмъ не исполнять (какъ можно, напр., отказаться отъ пищи, хотя съ цѣлью самоубійства), нежели исполнять несоотвѣтственно ихъ физическимъ началамъ; отсюда, предпочитая легчайшее труднѣйшему, чѣмъ дюжиннѣе (?) воспитатель, тѣмъ охотнѣе онъ обыкновенно ухватится вкось и вкривь за систему истребленія такъ называемыхъ „плевелъ“ въ своемъ воспитанникѣ. Но воспитаніе, на сколько оно есть предвзятость (?) цѣлей, можетъ то сходиться съ законами человѣческой природы, становясь полезнымъ и желательнымъ, то идти съ нею въ разрѣзъ, становясь вреднымъ и нежелательнымъ“ (§ 5).

Въ приведенной тирадѣ, можетъ быть, скрываются, глубокія и дѣльныя мысли, но ихъ извлеченіе изъ глубины представляетъ неодолимыя трудности, почему мы возлагаемъ этотъ трудъ на усмотрѣніе читателя.

Самую же педагогику авторъ опредѣляетъ слѣдующимъ образомъ:

„Наука, систематически примѣняющая (?) законы и средства человѣческой природы, по возможности широко и вѣрно понятые, къ воспитанію людей впродолженіе ихъ восходящаго возраста, называется *педагогикою* (§ 5).

Въ этомъ опредѣленіи трудно, если только возможно, понять, какъ *наука* можетъ *примѣнять* законы и средства человѣческой природы къ воспитанію, тѣмъ болѣе, что далѣе авторъ это „примѣненіе“ возложилъ на педагогику — искуство? Что̀ значитъ *примѣнять законы* человѣческой природы къ человѣческой же природѣ? Вѣдь эти законы уже находятся въ природѣ человѣка?! Что̀ разумѣетъ здѣсь авторъ подъ „средствами человѣческой природы“, какія эти средства, для какой цѣли, и опять,—какъ ихъ *примѣнять* къ человѣческой природѣ, если они уже есть въ ней? Что̀ это за „восходящій“ возрастъ? Вообще опредѣленія и разсужденія автора требуютъ комментарій, ко-

торыхъ, къ сожалѣнію, часто нѣтъ возможности и сдѣлать, до того туманно, неясно и хитро выражается авторъ.

Находя, что совѣты и наставленія педагогики—не болѣе какъ мѣропріятія, а нужны люди, исполнители,—авторъ обращается къ воспитателямъ. Главною примѣтою воспитателя, „болѣе чѣмъ сноснаго", авторъ считаетъ ту, „что онъ (воспитатель) „педагогически" любитъ или несомнѣнно способенъ *полюбить* дѣтей, *увлечься* наблюденіями и разработкой (?) дѣтской натуры". (§ 6). А такъ какъ и любовь—чувство, то оно, по мнѣнію автора, не превращается въ *вещество* (?!) практики, и, служа могучимъ толчкомъ (?) его (воспитателя) движеній, она тѣмъ скорѣе покидаетъ его, чѣмъ сама сильнѣе, т. е. порывистѣе, и чѣмъ она (?) *обыкновеннѣе*. Поэтому, продолжаетъ авторъ, воспитательная профессія, по преимуществу рядовая и обыкновенная, должна искать себѣ прочности въ отличительной чертѣ своего характера, именно въ своей обыкновенности, а чрезъ то не только упрочитъ она сама себя, но и возвысится" (§ 6).

Все это, разумѣется, очень хорошо, но только не вполнѣ ясно. Что̀ значитъ „разработывать" дѣтскую натуру, вѣдь это — не рудникъ? Какимъ образомъ „педагогическая" любовь чѣмъ обыкновеннѣе, тѣмъ скорѣе покидаетъ воспитателя? Какъ понять, что воспитательная профессія, попреимуществу „рядовая и обыкновенная", можетъ „въ своей обыкновенности" не только упрочить (?) себя, но и возвыситься (передъ кѣмъ и надъ чѣмъ?)?

Затѣмъ, еще поговоривъ о своемъ опредѣленіи педагогики, которое мы привели выше, авторъ нашелъ его очень хорошимъ: ни узкимъ, ни широкимъ, и полагаетъ задачи педагога въ слѣдующихъ *частяхъ* (?!): 1) *По части религіозной.* Пусть воспитанникъ твердо усвоитъ уроки законоучителя, и терпимо относится ко всѣмъ религіямъ. 2) *По части нравственной.* Пусть онъ̀ добивается, чтобы честные люди не стыдились его признавать своимъ. 3) *По части научной.* Пусть воспитанникъ изъ уѣзднаго училища переходитъ въ гимназію, а изъ гимназіи въ университетъ; и пусть онъ будетъ при этомъ любознателенъ. 4) *По части практической.* Пусть убѣдится въ пользѣ нѣсколькихъ житейскихъ истинъ, хоть въ родѣ слѣдующихъ: „Сладокъ будешь, проглотятъ, горекъ будешь — выплюнутъ". „Не раскуся орѣха, о зернѣ не толкуй" и проч. и проч. (§ 8).

Какъ все это просто, такъ сказать, уютно. Это настоящія „Основанія педагогики". И какъ здѣсь *упрощены* задачи воспитанія! При такомъ распредѣленіи воспитанія по частямъ, можно вести дѣло съ часами въ рукахъ. Разбивъ душу и ея способности по клѣткамъ, авторъ очень послѣдовательно тоже сдѣлалъ и съ воспитаніемъ.

Обращаясь затѣмъ къ воспитателю, авторъ говоритъ:

„Пусть только онъ (воспитатель), запасшись доброй волей и необходимыми (какими?) знаніями, выдѣлываетъ (?!), на сколько дается ему просторъ, людей вообще изъ ввѣренныхъ ему воспитанниковъ, и если Богъ благословитъ его усердный трудъ, изъ нихъ не выйдутъ ни космополиты, ни безличные троглодиты (?), подкрашенные внѣшностью какой нибудь цивилизаціи непспытанной пробы“... (§ 8 стр. 16).

Вообще авторъ до того механически смотритъ на воспитаніе, что даже сравниваетъ воспитаніе дѣтей съ выдѣлкою, напр., кожи. Выраженіе „выдѣливать“ дѣтей у него употреблено въ книгѣ нѣсколько разъ, употреблено притомъ безъ всякихъ даже оговорокъ и замѣчаній. Автору рѣшительно, вѣроятно, непзвѣстны основныя положенія теоріи воспитанія о гармоническомъ развитіи всѣхъ силъ дитяти, о ихъ органическомъ ростѣ, и т. п. Поэтому авторъ такъ благодушно и разсуждаетъ о самыхъ трудныхъ задачахъ воспитанія, и такъ съ плеча сортируетъ задачи воспитанія. При этомъ авторъ самъ не знаетъ, что произойдетъ изъ рекомендуемаго имъ способа „выдѣлыванія“ дѣтей, потому что указываетъ одни только отрицательные признаки: „изъ нихъ не выйдутъ ни космополиты, ни безличные троглодиты“, но что же выйдетъ? Авторъ вмѣсто отвѣта поставилъ 4 точки. Непонятно также, какую это цивилизацію „непспытанной пробы“ разумѣетъ здѣсь авторъ?

Выяснивши такимъ образомъ „части“ воспитанія, авторъ задается слѣдующимъ вопросомъ:

„Въ какую сторону, относительно *времени*, должна быть чрезъ воспитаніе устремляема (?) человѣческая природа?“ (§ 8).

Судя по неуклюжей формѣ вопроса, можно подумать, что здѣсь дѣло идетъ о чемъ то очень серьезномъ и трудномъ. На дѣлѣ же вопросъ этотъ опять изъ тѣхъ, какіе задавалъ себѣ Кифа Мокіевичъ. Авторъ задумался, какое время имѣть въ виду при воспитаніи дѣтей — настоящее, прошедшее или будущее? И рѣшилъ этотъ вопросъ, хотя и вѣрно, но по весьма оригинальнымъ соображеніямъ.

„Очевидно, говоритъ онъ, только къ настоящему должна быть чрезъ воспитаніе устремляема человѣческая природа. Прошлое, каково бы оно ни было, не возвратимо: таковъ законъ исторіи (?!). Будущее не можетъ быть никѣмъ съ точностью вычислено“ (ib,).

Слѣдовательно, если бы не существовало „закона исторіи“, открытаго авторомъ „Основаній педагогики“, что прошедшее не возвратимо, то можно бы воспитывать дѣтей, или, выражаясь языкомъ автора, „устремлять человѣческую природу“, и въ сторону прошлаго? А если бы можно было вычислить будущее, то возможно бы было „устремить эту природу“ и въ сторону будущаго! Право, прекрасная аргу-

ментація у автора. Хорошъ также синонимъ понятію воспитанія въ выраженіи „устремлять человѣческую природу“.

Допустивши въ § 5, при опредѣленіи воспитанія человѣка, руководящій идеалъ въ воспитаніи, способный даже „видоизмѣнять“ природу человѣка, авторъ черезъ нѣсколько страницъ руководство такого рода идеаломъ считаетъ и опрометчивымъ и непрактичнымъ.

„Быть, говоритъ онъ, педагогомъ въ низшемъ или среднемъ (а въ высшемъ?) учебномъ заведеніи и вмѣстѣ съ тѣмъ реформаторомъ общества—значитъ приниматься за задачи двухъ разнородныхъ сферъ, для которыхъ нужны двѣ разныя спеціальности (слѣд. реформаторство есть спеціальность?!), т. е. добровольно заслоняя для себя одну задачу другою, обѣ рѣшать неудовлетворительно“ (§ 8, стр. 18).

Вслѣдъ за этимъ авторъ, радуясь, что нашелъ опредѣленныя и осуществимыя цѣль и программу педагогики, впадаетъ въ *лиризмъ*:

„Трудностей, говоритъ онъ, конечно, тутъ не мало. Какъ быть? Легко только ничего не дѣлать, и, принявшись за дѣло, не ошибался лишь тотъ, кто, чтобы ни разу не ошибиться, бросилъ его на первомъ же шагу... Не всякая вещь понятна, а непонятность вещей никому въ вину не вмѣняется. Ни въ себѣ, ни въ другихъ «не знаешь откуда приходитъ и куда уходитъ» духъ, который дышетъ, гдѣ хочетъ. Вспомнимъ также притчу о сѣятелѣ и сѣменахъ“ (ib, стр. 19).

Въ приведенномъ отрывкѣ чувство до того преобладаетъ надъ мыслью, что ея даже совсѣмъ не видно...

Послѣ этого авторъ переходитъ къ плану педагогики, или, вѣрнѣе, своей книги. Планъ этотъ таковъ: Отдѣлъ *первый*. Педагогика въ тѣсномъ смыслѣ (собственно о воспитаніи). Здѣсь разсматривается воспитаніе физическое съ очерками анатоміи, физіологіи и гигіены, и воспитаніе психическое съ извлеченіями изъ психологіи и логики. Отдѣлъ *второй*. Школьная методика, или краткая центральная (?) дидактика. Авторъ хотѣлъ было присоединить сюда еще периферическую (?) дидактику (т. е. объ учебныхъ пособіяхъ), но нашелъ, что она потребовала бы нѣсколькихъ томовъ. Мы же, съ своей стороны, присоединили бы для полноты дидактику радіусную, такъ какъ отъ центра къ периферіи идутъ радіусы, въ такомъ случаѣ было бы три дидактики:

1. Центральная..
2. Периферическая и
3. Радіусная, служащая связью для двухъ первыхъ дидактикъ.

Мы прослѣдили за авторомъ на „протяженіи“ всего „введенія въ Основанія Педагогики“, состоящаго изъ 12 §§, почти шагъ за шагомъ. Этимъ „введеніемъ“ авторъ вполнѣ открылъ доступъ къ своему педагогическому міросозерцанію. Мы достаточно выразумѣли исповѣданіе педагогической вѣры г. Классовскаго. Въ дальнѣйшихъ частяхъ

его труда видимъ раскрытіе и выясненіе этой вѣры. Но здѣсь мы постараемся быть кратки, иначе статья наша можетъ быть велика не пропорціонально достоинству книги.

Соотвѣтственно плану, въ I-мъ отдѣлѣ авторъ трактуетъ о воспитаніи физическомъ. Вся эта часть есть компиляція изъ учебниковъ по анатоміи, физіологіи и гигіены, какъ заявилъ и самъ авторъ (§ 14), и при томъ компиляція эта, составленная весьма поверхностно, изложена тяжелымъ, туманнымъ языкомъ съ восклицаніями и чувствованіями. Мы уже не говоримъ о томъ, на сколько *умѣстно* въ „Основаніяхъ педагогики“ излагать элементарные курсы этихъ наукъ, изучаемыхъ преимущественно демонстративно-клиническимъ способомъ при руководствѣ спеціалистовъ. Мы ожидали *здѣсь* хотя простаго и яснаго изложенія фактовъ названныхъ наукъ, но ошиблись. Авторъ сумѣлъ и изъ яснаго сдѣлать темное. Приведемъ на выдержку нѣсколько разсужденій автора.

„Тѣло наше, таинственная (?) оболочка (?) еще болѣе (?) таинственной души, есть пожизненная, нераздѣльная часть насъ самихъ“ (§ 13).

„Смертной одежды безсмертнаго духа нельзя промѣнивать одной на другую, давая въ придачу и всѣ сокровища міра“ (ib).

Каналъ (спинной) содержитъ въ себѣ бѣлое вещество, по цвѣту и виду похожее на бѣлую (?) веревку (?!): это *спинной мозгъ* § (16).

„Черепной мозгъ есть сѣдалище (?) умственныхъ дѣйствій (?)“ (§ 24).

„Отправленія мозга и первовъ—они уже прямо таинственны, такъ какъ они стоятъ на самой границѣ между свободною инициативою „я“ и крѣпостными (?) ея исполнителями (?)“ (ib).

„Здоровый человѣкъ безпрерывно занимается (?) окисленіемъ и потребленіемъ“ (§ 30).

„Органы и пути питанія болѣе или менѣе принимаютъ, измельчаютъ и растворяютъ пищу. На измельченную пищу они дѣйствуютъ потомъ химическими силами (это органы-то?), своевременно прибывающими у нихъ (?), какъ и всѣ другія силы въ живомъ организмѣ, по мѣрѣ своего убавленія“ (§ 33).

„Нервы... одарены еще, такъ сказать, умѣньемъ давать намъ умѣнье чувствовать (?) позывъ къ пищѣ“... (§ 39).

„Клѣточки кожицы и эпителія взапуски (?) вымираютъ, замѣнясь новорожденными, имъ (?) подобными“ (§ 41).

„Жизнь утверждена только на двухъ опорахъ (?): на легкихъ и на сердцѣ“ (§ 43).

Возрасты—„это—слагаемыя съ общимъ знаменателемъ дроби одного органическаго цѣлаго, въ которыхъ числитель сперва увеличивается (до кульминирующей точки жизни), а потомъ уменьшается. Каждый возрастъ сдаетъ себя своему преемнику, каждый существуетъ для будущаго“ (§ 48). Что это, какъ не наборъ словъ?

„Главные три возраста (а какіе не главные?) всякому извѣстны: 1) дѣтство, отрочество и юность (періодъ восходящій), 2) полная зрѣлость (періодъ какъ бы остановки въ горизонтальномъ направленіи) (а какіе же въ вертикальномъ или наклонномъ?), 3) старость (періодъ нисходящій)“ (§ 49).

По нашему мнѣнію эти дѣленія возрастовъ ничего не выясняютъ и не приносятъ никакой пользы никому, а всего менѣе педагогу; все это—остатки схоластики.

„Пора *младенчества* предназначена (кѣмъ?) на выработку лишь *органовъ внѣшнихъ чувствъ* дитяти, плодотворно, но смутно отражающуюся въ его психическихъ способностяхъ; въ раннемъ своемъ дѣтствѣ человѣкъ, поступательною (?) своею силою (?), извнутри идущею, начинаетъ *замѣчать* вещи, въ позднемъ (?) дѣтствѣ—*думать* о нихъ (а замѣчать уже перестаетъ?), въ раннемъ отрочествѣ—*знать* ихъ (не замѣчая и не думая уже о нихъ?), въ позднѣйшемъ отрочествѣ (юности)—*доказывать* знаемое“ (§ 49).

А что́ же, спросимъ автора, дѣлать человѣку въ „горизонтальномъ“ и „нисходящемъ“ возрастахъ? Такъ *механически* понимаетъ авторъ познавательный процессъ человѣка!

На цѣлыхъ 12-ти страницахъ авторъ пресерьезно трактуетъ о темпераментахъ, хотя *всѣми* современными физіологами ученіе о нихъ покинуто и въ современной антропологической наукѣ не существуетъ, потому что ученіе это—плодъ фантазіи, и можетъ только затемнять и вредить дѣлу воспитанія, а не помогать изученію и пониманію дѣтской природы. Всѣ защитники темпераментовъ согласны, что *чистыхъ* темпераментовъ нѣтъ, а между тѣмъ трактуютъ о нихъ, какъ о чемъ-то реальномъ. А авторъ даже совѣтуетъ воспитателю, „не въ одинаковомъ количествѣ и не въ одинаковомъ качествѣ отпускать дѣтямъ (словно мыло или свѣчи!) сонъ, пищу, прогулку, гимнастику, продолжительность сидѣнія за уроками и т. п., а сообразоваться въ этихъ случаяхъ съ различными темпераментами дѣтей“ (§ 53, стр. 56). Читатель можетъ сообразить, каково бы было бѣднымъ дѣтямъ, если бы какой нибудь педагогъ вздумалъ дѣлить ихъ по темпераментамъ, и согласно темпераментамъ кормить, позволять спать и т. д.?!... Предлагаемъ читателю самому нарисовать картину учебно-воспитательнаго заведенія, въ которомъ учебно-воспитательное дѣло основано было бы на темпераментахъ. Картина выйдетъ интересная и поучительная.

Кромѣ темпераментовъ, авторъ ввелъ въ „Основанія педагогики“ и *племенныя черты*. На этотъ предметъ педагоги до сихъ поръ мало обращали и обращаютъ вниманія, упоминая объ этомъ предметѣ только вскользь, мимоходомъ. Но и авторъ тоже ничего не даетъ педагогу, кромѣ бездоказательныхъ сужденій и предположеній. На чемъ, напримѣръ, основано слѣдующее сужденіе автора:

«Весьма замѣчательно, что одинаково выигрываютъ чаще, чѣмъ проигрываютъ, и славяне, воспитываемые нѣмцами, и нѣмцы, воспитываемые славянами, разумѣется (?), въ обоюдныхъ (?) заведеніяхъ, одинаково хорошо организованныхъ». (§ 52, стр. 52).

Можетъ быть это и такъ, но гдѣ факты?

Весьма серьезно авторъ задумывается въ „Основаніяхъ педагогики“ надъ *сущностью* болѣзни и лѣкарства (§ 55 и 57), хотя въ настоящее время всѣ мыслители, по крайней мѣрѣ цитуемые авторомъ, пришли къ сознанію невозможности знать сущность чего бы то ни было, и стараются только узнать, *что́ и какъ*. Авторъ допускаетъ также „vis medicans naturae“, которая ровно ничего не объясняетъ, покинута въ наукѣ и справедливо признается „убѣжищемъ незнанія“. Весьма странно также видѣть въ „Основаніяхъ педагогики“ сравнительную оцѣнку ученій *гомеопатовъ и аллопатовъ* (§ 57).

О психологической теоріи автора мы упомянули въ началѣ нашей статьи. Теорія эта, несостоятельная сама по себѣ, еще болѣе обезображена авторомъ въ „Основаніяхъ педагогики“ и изложена тяжелымъ, темнымъ языкомъ. Въ доказательство, приведемъ нѣкоторыя мнѣнія и положенія автора.

«Одна лишь *человѣческая душа* имѣетъ истинныя «способности», такъ какъ она можетъ и свободно предпринимать что либо, и отъ имени своего самосуда (?) вмѣшиваться въ процессъ исполняемости (?) предпринятаго» (§ 69).

Что́ это за раздѣленіе способностей на истинныя и не истинныя? И какъ это „самосудъ“ души вмѣшивается въ „исполняемость предпринятаго“ (кѣмъ и когда?)?

«Такъ или иначе что либо обдумавъ, стремясь къ пріятному или избѣгая непріятнаго, а иногда даже безъ всякаго (?) внѣшняго или внутренняго повода (вотъ чудеса-то: абсолютная случайность?!), человѣкъ можетъ *желать*, чтобы то-то случилось или не случилось, и, подъ вліяніемъ своихъ желаній, или извѣстнымъ образомъ дѣйствовать, или остаться въ данную минуту только при одномъ желаніи. Желать значитъ (?!) дѣйствовать волею« (ib стр. 97).

Что́ это за желаніе чего-то безъ *всякаго* повода, и что значитъ выраженіе: „желать значитъ дѣйствовать волею?“ мы отказываемся понять!

«Невещественная среда, изъ которой существуютъ и дѣйствуютъ экспрессивныя и импрессивныя способности человѣка, называется *человѣческою душою*» (§ 73).

Какъ вамъ, читатель, нравится это опредѣленіе? Ну, а что́ же такое сама эта „невещественная среда“ безъ способностей?...

«*Мышленіе въ формѣ ума* (Verstand, esprit), какъ сравнительно низшее, болѣе всего (?) связано съ органическою впечатлительностью, которая сама по себѣ полудуховна, полутѣлесна» (§ 74).

Какъ ни трудно понятія „*полудуховность, полутѣлесность*“ выразумѣть, а приходится; но все таки желательно бы имѣть передъ какимъ либо изъ чувствъ предметъ полудуховный или полутѣлесный! Интересно бы также знать, какіе изъ вещественныхъ элементовъ вхо-

дятъ въ составъ существъ полутѣлесныхъ? Есть ли въ нихъ, напр., кислородъ, азотъ? И сколько какого вещества въ существахъ полудуховныхъ?

«Къ исходу 1-го семилѣтія жизни, мышленіе чрезъ умъ (?) все болѣе и болѣе проникается (?) мышленіемъ чрезъ разумъ (?), расширяется (?) чрезъ вліяніе на него (?) мышленія воображеніемъ (?), утончается (?) отъ обращенія съ чувствомъ (?)» (74).

Эти взаимныя отношенія и вліянія мышленій другъ на друга слѣдуетъ просто заучить; иначе можно забыть; вѣдь *цѣлыхъ четыре мышленія:* 1-е чрезъ умъ, 2-е чрезъ разумъ, 3-е чрезъ воображеніе и 4-е чрезъ разсудокъ! Они-де чрезъ взаимное проникновеніе расширяются, утончаются!!

«*Мышленіе въ формахъ разума* (Vernunft, raison). Формъ этихъ (со включеніемъ разсудка) много (а сколько, напр.?), и каждая изъ нихъ, исчезнувъ (?), измѣнила бы чрезъ то средство и задачи человѣческой природы». (А вы почемъ это знаете? Развѣ бывали примѣры исчезновенія этихъ формъ? Куда же онѣ дѣвались? какія, право, прыткія!). Нуждаясь въ пассивныхъ содѣйствіяхъ органической впечатлительности, памяти, созпанія, ума и воображенія (вотъ сколько ему нужно!), онъ (это Vernunft-то) на каждаго изъ нихъ, въ томъ числѣ и на чувство, налагаетъ печать (?) человѣчности. Въ особенности важна его спеціальность (слѣд. Vernunft-спеціалистъ, а не вообще) по поводу относительнаго и конечнаго, исключительно окружающаго людей на землѣ, приводить къ понятіямъ *о безотносительномъ и безконечномъ, вѣчномъ.* Эти понятія называются *идеями,* а крайнія (?) оконечности (?!) этихъ идей, въ совершенствѣ своемъ не вполнѣ видимыя, (почемъ же вы ихъ знаете? видѣли ихъ вполнѣ—что ли?), называются *идеалами* (§ 75).

„Разсудокъ (sensus communis) есть разумъ за вычетомъ (?) изъ него *идей.* Разсудокъ шире ума и уже разума» (§ 86).

Думаемъ, что понять разсудокъ, какъ онъ изложенъ авторомъ „Основаній педагогики", можно только тогда, когда, какъ говорится, „умъ за разумъ зайдетъ".

Закончимъ изложеніе психологическихъ воззрѣній автора его изслѣдованіемъ процесса образованія страсти. По мнѣнію автора, процессъ этотъ представляется въ слѣдующемъ видѣ.

«Разсудокъ выбираетъ, изъ доступной себѣ сферы понятій, одно какое нибудь понятіе, котораго практическое осуществленіе возлагаетъ на волю; опредѣливъ такимъ образомъ цѣль для нея, онъ же изобрѣтаетъ и средства, потребныя къ этой цѣли. Въ выборѣ цѣлей и средствъ, сообразныхъ съ задуманными цѣлями (выборъ цѣлей сообразныхъ съ цѣлями?!), обнаруживается степень личнаго искуства, находчивости, ловкости разсудка. Но, чтобы сильнѣе заинтересовать волю, безъ участія которой всѣ планы останутся только планами, на помощь разсудочнымъ начертаніямъ, совѣтамъ и побужденіямъ, подоспѣваетъ чувство, именно: цѣль, признаваемая разсудкомъ за основательную и полезную, непремѣнно сулитъ намъ тотъ или другой видъ удовольствія въ достиженіи ея, и напротивъ—неудовольствіе при ея недостижимости, безусловной или равносильной большимъ трудностямъ. Вотъ наконецъ заго-

товлены (будто провизія?) цѣль и приличные для нея пути; чувствомъ напередъ обезпечивается пріятность встрѣчи (?) съ означенною цѣлью; нерѣдко воображеніе разукрасило ее приманчивыми сочетаніями,—воля высказывается желаніемъ, благодаря приманкамъ воображенія, чувства, а всего болѣе—разсудка.» (§ 88, стр. 117—118).

Такъ, по мнѣнію г. Классовскаго, образуются страсти въ человѣкѣ. Порядокъ образованія ихъ совершенно бюрократически—канцелярскій. Такого механическаго, машинальнаго пониманія психической дѣятельности человѣка нельзя встрѣтить ни у одного изъ самыхъ грубыхъ матеріалистовъ, между тѣмъ какъ почтенный авторъ стоитъ вообще на точкѣ зрѣнія крайняго дуализма.

Послѣ элементарнаго изложенія психологіи, авторъ излагаетъ „руководящія данныя изъ логики“ и заканчиваетъ свой трудъ дидактикой и методикой. Мы не будемъ разбирать этихъ отдѣловъ „Основаній педагогики“, замѣтимъ только, что его „руководящія данныя изъ логики“ никого руководить не могутъ, вслѣдствіе своей внутренней неосновательности. Логика, предложенная здѣсь г. Классовскимъ, есть та форменная логика, которая имѣла дѣло по преимуществу съ словами; но, и въ этомъ видѣ она у автора изложена неудовлетворительно и стоитъ далеко ниже логикъ этого рода Новицкаго, Рождественскаго, а тѣмъ болѣе логики Карпова. И весьма странно при этомъ то обстоятельство, что г. Классовскій цитуетъ мѣсто изъ логики Д. С. Милля, и слѣдовательно, показываетъ будто-бы знакомство съ взглядами великаго англійскаго мыслителя, но отнюдь не принялъ во вниманіе указаній его на многія и многія погрѣшности и схоластичность формальной логики.

Дидактика и методика, изложенныя въ „Основаніяхъ педагогики“, очерчены слегка и поверхностно, не лишены парадоксовъ, промаховъ, и недосмотровъ. Разбирать и указывать ихъ здѣсь мы не будемъ, такъ какъ они вполнѣ отвѣчаютъ тѣмъ „основаніямъ“ педагогики, которыя мы уже разобрали выше. Что касается языка автора, то онъ замѣчателенъ, именно онъ чрезвычайно тяжелъ, туманенъ, нерѣдко образенъ до неясности и искаженія мысли. Есть, конечно, въ „Основаніяхъ педагогики“ мысли вѣрныя и дѣльныя, замѣчанія мѣстами мѣткія, практичныя: но они не болѣе, какъ свѣтлыя точки на темномъ фонѣ, являются случайными и не имѣютъ связи съ цѣлымъ.

Вообще, внимательно познакомившись съ „Основаніями педагогики“ г. Классовскаго, мы пришли къ слѣдующимъ выводамъ относительно этого труда:

1) Въ „Основаніяхъ педагогики“ нѣтъ ничего прочнаго, твердаго, основательнаго, такъ какъ въ основу положена несостоятельная, нынѣ научно умершая психологическая теорія.

2) Планъ всего сочиненія не логиченъ, дѣленіе не имѣетъ принципа, произвольно, почему и въ частяхъ замѣчается несоразмѣрность относительно цѣлаго.

3) Въ педагогику внесено много чуждаго для педагогіи матеріала (элементарное, напр., изложеніе анатоміи, физіологіи, логики и пр.), и матеріалъ этотъ во многомъ искаженъ неточностью языка и добавленіями автора.

4) Все сочиненіе написано языкомъ тяжелымъ, неяснымъ, сбивчивымъ; встрѣчается много мѣстъ, изложенныхъ до того витіевато и кудряво, что рѣшительно нельзя понять мысли, скрывающейся за словами.

5) На этомъ основаніи полагаемъ, что „Основанія Педагогики“ г. Классовскаго, не могутъ служить учебникомъ педагогіи въ тѣхъ заведеніяхъ, гдѣ она преподается, вслѣдствіе вышеизложенныхъ ея недостатковъ. Но по той же причинѣ, „Основаній Педагогики“ нельзя рекомендовать и преподавателямъ педагогіи, а тѣмъ менѣе можетъ быть пригодна эта книга для родителей и воспитателей. Одинъ языкъ книги не только затруднитъ, но просто сдѣлаетъ невозможнымъ ея уразумѣніе, хотя и уразумѣніе ея можетъ дать въ результатѣ только убѣжденіе въ ея несостоятельности.

Въ заключеніе считаемъ не лишнимъ замѣтить, что, благодаря замѣчательному и пока у насъ единственному по педагогіи труду покойнаго Ушинскаго „Человѣкъ какъ предметъ воспитанія“, теперь при составленіи курса по педагогіи требуется, если составитель не желаетъ его видѣть мертворожденнымъ, весьма многое: не только знаніе, но и талантъ, и уже отнюдь составитель подобнаго труда не имѣетъ права сказать: „Какая надобность источнику—куда течетъ его вода“? („Осн. Пед.“ предувѣд. стр. 2), какъ говоритъ авторъ. Такое сближеніе слишкомъ наивно въ наше время для человѣка мыслящаго и особенно желающаго принести своимъ трудомъ посильную пользу дѣлу.

Москва. 1871 г. Іюль.

Вс. Миропольскій.

БИБЛІОГРАФІЯ

I.

Эльрихъ. Практическіе уроки русскаго правописанія. СПБ. 1871. ц. 50 к.

Безвозвратно, кажется, прошли тѣ блаженныя времена, когда ученики нашихъ гимназій долбили правила и примѣры грамматики Востокова, поучались изъ нея, гдѣ писать букву *Ѣ*, гдѣ ставить *Ъ*, какъ дѣлить мѣстоименія и т. п. Бѣдный мальчикъ совсѣмъ не зналъ, почему и отчего такъ пишется, почему и отчего такъ дѣлается, но писалъ и дѣлилъ, ибо чувствовалъ надъ собою грозный авторитетъ, карающій единицею за всякое нарушеніе Богъ-вѣсть откуда взятыхъ правилъ. „Magister dixit“ — вотъ принципъ, предъ которымъ должно было все преклоняться, и параграфъ объѣденной мышами книжки былъ высшею, безаппеляціонною инстанціею. Конечно, еще и до настоящаго времени, быть можетъ, есть заведенія, гдѣ такое преподаваніе отечественнаго языка сохранилось; и до настоящаго времени, можетъ быть, въ иныхъ мѣстахъ поясняютъ, что ставить нужно въ данномъ случаѣ запятую, потому что такъ велитъ грамматика, а въ другомъ—писать частицу *при* слитно со слѣдующимъ словомъ опять на томъ-же основаніи; но такія явленія становятся все рѣже и рѣже, и наше обученіе правописанію, какъ и все преподаваніе грамматики, стремится стать на раціональную, логическую почву, удаляясь, гдѣ только возможно, отъ случайныхъ правилъ и стремясь замѣнить ихъ болѣе общими законами. Съ этою цѣлью вводится въ преподаваніе болѣе обстоятельное ознакомленіе учащихся съ корнями словъ, съ производствами отъ этихъ корней новыхъ словъ, съ переходами и сочетаніями гласныхъ и согласныхъ; синтаксическая часть грамматики пытается уподобиться логикѣ и, въ отношеніи правилъ разстановки знаковъ, успѣла добиться нѣкоторыхъ общихъ положеній, не испещряющихся исключеніями, Богъ-вѣсть на чемъ основанными и подрывающими ихъ кредитъ.

Мы далеки отъ той мысли, что правописаніе, на которое обращается усиленное вниманіе въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ, можетъ основываться цѣликомъ на извѣстныхъ общихъ законахъ, соображаясь единственно съ которыми можно выучиться безошибочному письму; мы вполнѣ убѣждены, что многое тутъ зависитъ отъ навыка воспитанниковъ, т. е. не только отъ того, чтобы они усвоили себѣ общія правила образованія словъ, перехода и сочетанія звуковъ, но и запомнили-бы мелкія исключенія, которыми изобилуетъ наша орѳографія; тѣмъ не менѣе мы полагаемъ, что чѣмъ больше случаевъ удается учителю свести въ нѣчто общее, тѣмъ лучше онъ выполнитъ свою педагогическую задачу. Онъ при такихъ условіяхъ заставитъ воспитанниковъ больше разсуждать, а не писать безсознательно, по навыку заставитъ ихъ усвоивать извѣстные законы, а не задалбливать цѣлый ворохъ исключеній и частныхъ уклоненій, вырванныхъ изъ различныхъ уголковъ грамматики и не имѣющихъ другъ съ другомъ никакой органической связи. Поясникъ сказанное примѣромъ. Вмѣсто того чтобы говорить, что въ словахъ, оканчивающихся на „тель“ “ецъ„ и т. п., *ъ* не пишется, мы прямо объясняемъ, что въ суффиксахъ именъ существительныхъ правописаніе такое-то, въ корняхъ такое то. При написаніи слова ученикъ, въ сомнительномъ случаѣ, станетъ думать, разсуждать, отличать корень отъ суффикса, сближать формы и прочее, станетъ работать умомъ, и такимъ образомъ удовлетворитъ наконецъ правиламъ орѳографіи. Повторяемъ еще разъ, что не вездѣ такой общій путь возможенъ, что по необходимости должно прибѣгать къ исключеніямъ, хоть напримѣръ, въ вопросѣ о постоянномъ сохраненіи буквы *з* въ слитномъ написаніи „*безъ*“ и „*чрезъ*“; но тѣмъ не менѣе слѣдуетъ эти отдѣльныя замѣтки вводить только тамъ, гдѣ нѣтъ возможности подчинить ихъ одному общему закону, изъ котораго они бы вытекали, какъ непосредственное слѣдствіе.

Подступая съ этой стороны къ книгѣ г. Эльриха, мы находимъ утѣшительнаго весьма мало.

Въ началѣ своей книги, авторъ старается дать понятіе, довольно впрочемъ своеобразное, о составныхъ частяхъ слова (корнѣ, суффиксѣ, флексіи, приставкѣ, производственномъ окончаніи), указываетъ на переходы и сочетанія звуковъ, но потомъ оставляетъ все это въ сторонѣ и во все продолженіе курса преподноситъ только отдѣльныя правила правописанія. Что казалось-бы легче, напримѣръ, какъ словопроизводствомъ объяснить правописаніе (два *н*) причастій страдательныхъ прошедшихъ? Но и такія вещи, которыя весьма легко подводятся подъ общее правило, изложены авторомъ въ формѣ отдѣль-

наго примѣчанія, которое предлагается не для разумнаго усвоенія, а для заученія.

„Въ именахъ прилагательныхъ, пишетъ г. Эльрихъ, подъ № 11, на стр. 25, вообще пишется одно *н*, а въ причастіяхъ два *нн*". Подъ № 11, на стр. 17 сказано, что и въ именахъ увеличительныхъ женскаго рода на концѣ послѣ *щ* пишется *а* (а не *я*); но отъ этого отдѣльнаго замѣчанія, вставленнаго безъ всякой связи съ предъидущимъ и послѣдующимъ, можно бы избавиться, предложивъ ученику усвоить общія правила сочетанія гласныхъ буквъ съ согласными шипящими.

Этихъ двухъ примѣровъ, выбранныхъ наудачу изъ цѣлой массы другихъ, достаточно, чтобы читатель ясно увидѣлъ страсть автора къ отдѣльнымъ замѣткамъ; эта страсть пріобрѣтаетъ подъ часъ ужь совсѣмъ непозволительные размѣры. Вмѣсто того чтобы сказать прямо, что неопредѣленное наклоненіе вообще характеризуется буквою *ъ*, г. Эльрихъ распространяется въ одномъ параграфѣ о томъ, что *ъ* ставится въ неопредѣленномъ наклоненіи послѣ *ч*, въ другомъ — что послѣ *т*, въ третьемъ — что передъ *ся*, а общаго правила не поставитъ нигдѣ.

Но, можетъ быть, читатель найдетъ у г. Эльриха хоть осмысленіе отдѣльныхъ замѣтокъ его? Нѣтъ, ничуть не бывало: г. Эльрихъ въ большинствѣ случаевъ не станетъ давать отчета, а если иногда и сдѣлаетъ эту уступку, то да не посѣтуетъ на него читатель, коли найдетъ на мѣсто толковаго объясненія нѣчто такое, чему и имя подобрать трудно. На стр. 18 есть указаніе случая окончанія родительнаго падежа существительныхъ вещественныхъ на *у* и *ю*; но когда употреблять это окончаніе, а когда нормальное, когда писать „чаю", а когда „чая", объ этомъ умалчивается. Едва ли однако что нибудь можетъ быть забавнѣе № 8, на стр. 24: „предложный падежъ прилагательныхъ мужескаго и средняго рода, единственнаго числа, часто въ важной рѣчи оканчивается на *ѣ* и *и*, а въ разговорной на *омъ* и *емъ*; напр. на полѣ Куликовѣ и на Куликовомъ полѣ„. Что казалось-бы проще, какъ дать общее понятіе о существительныхъ и мѣстоименныхъ окончаніяхъ прилагательныхъ именъ и, не ссылаясь на разнаго рода важные штили, опредѣлить мѣсто первыхъ въ русскомъ языкѣ?

Что касается до того вопроса, можетъ-ли настоящая книжка составить болѣе или менѣе полный сборникъ отдѣльныхъ правилъ правописанія, то и тутъ мы отвѣтимъ отрицательно: подъ часъ случаи правописанія, указанные въ каждой элементарной грамматикѣ, не находятъ себѣ мѣста у г. Эльриха, въ то время когда вполнѣ излишнихъ для русскаго мальчика замѣтокъ найдутся цѣлыя дюжины.

Мы говорили объ этимологической части руководства г. Эльриха. Переходя къ синтаксической, мы видимъ то-же общее направленіе, то-же неумѣніе или нежеланіе группировки замѣчаній и отрицаніе логическаго обученія правописанію. Если желаютъ дать болѣе или менѣе полное и прочное понятіе о разстановкѣ знаковъ препинанія, то обыкновенно выводятъ ученіе о нихъ изъ зависимости и сочетанія предложеній; въ противоположномъ-же случаѣ, отдѣльныя указанія будутъ носить на себѣ самый неопредѣленный характеръ и явятся фразами, ровно ничего не говорящими. Г. Эльрихъ выбралъ второй путь и пришелъ, какъ оно и должно было случиться, къ вышеуказанному результату. Извѣстно, напримѣръ, что умѣстное употребленіе двоеточія и точки съ запятой подъ часъ очень затрудняетъ воспитанниковъ и нуждается какъ въ практикѣ, такъ и въ сознательномъ усвоеніи нѣкоторыхъ сторонъ синтаксиса. Но къ чему поведетъ, напримѣръ, слѣдующее правило: „На точкѣ съ запятой останавливаются вдвое болѣе чѣмъ на запятой. Ставится точка съ запятой послѣ большихъ главныхъ предложеній—простыхъ или послѣ сложныхъ“. Считаемъ нужнымъ присовокупить, что это замѣчаніе есть единственное, удѣленное точкѣ съ запятой.

Взаключеніе не можемъ не сдѣлать еще одного возраженія: авторъ „практическихъ уроковъ русскаго правописанія“, на страницахъ своей книжки самъ далеко не соблюдаетъ тѣхъ правилъ о знакахъ, которыя онъ совѣтуетъ соблюдать. Мы полагаемъ, что этотъ недосмотръ можетъ вводить въ соблазнъ не только взрослыхъ читателей, но и учащееся юношество.

II.

В. М. Слово о полку Игоревѣ. Пособіе для учащихся. СПБ. 1871. Ц. 30 к.

Книга, заглавіе которой мы выписали выше, по объему своему не велика: она состоитъ всего изъ трехъ съ небольшимъ листовъ и раздѣляется на введеніе г. В. М. и на само „Слово“, приведенное въ подстрочномъ прозаическомъ переводѣ. Первая часть назначается спеціально для тѣхъ, которые пожелаютъ безъ помощи учителя ознакомиться съ общимъ характеромъ одного изъ извѣстнѣйшихъ произведеній нашей древней литературы. Эта первая часть книги, т. е. критическая статья о „Словѣ“, не отличается оригинальностью, а представляетъ собою сводъ главныхъ положеній, принятыхъ г.г. Шевыревымъ, Буслаевымъ, Филоновымъ, Бѣлинскимъ и Поповымъ. Такъ-какъ она преимущественно направлена только къ тому, чтобы ознакомить „съ памятникомъ безъ помощи учителя“, то очевидно, отъ автора требовать оригинальности было-бы излишне; къ

ней слѣдуетъ главнымъ образомъ прилагать педагогическое мѣрило.

Не смотря на то, что компиляція сдѣлана г. В. М. довольно удачно, тѣмъ не менѣе она представляетъ собою нѣкоторые педагогическіе недостатки. Однимъ изъ послѣднихъ является разобщеніе критической статьи съ разбираемымъ произведеніемъ. Если въ преподаваніи литературы у насъ, какъ и отчасти на западѣ, нѣтъ во многихъ случаяхъ указаній вполнѣ выработанныхъ и вполнѣ формулированныхъ, то во всякомъ случаѣ убѣжденіе, что проходить литературу должно преимущественно практическимъ путемъ, не подлежитъ ни малѣйшему сомнѣнію. Общіе курсы, называвшіеся громкимъ именемъ исторіи литературы, изгоняются у насъ все болѣе и болѣе изъ школъ; все болѣе и болѣе исчезаетъ преподаваніе, господствовавшее еще тогда, когда мы учились, и состоявшее изъ сообщенія критическихъ свѣдѣній помимо тщательнаго разбора самаго произведенія. Теперь лучшіе учителя требуютъ, чтобы всякій взглядъ, всякій выводъ, всякое теоретическое положеніе было даннымъ не извнѣ, а выработаннымъ изученіемъ разбираемаго произведенія, было сознательнымъ, а не заученнымъ. Поэтому всякія разсужденія общими фразами, всякія критическія замѣтки о идеѣ произведенія, дѣленія его на части, объективности и субъективности и т. д., уступаютъ мѣсто самостоятельному, на сколько возможно, и сознательному изученію образца. Противъ этого положенія грѣшитъ, какъ намъ кажется, книга г. В. М. Она вноситъ совершенно произвольное дѣленіе „Слова“ на части, не отдаетъ даже отчета въ такомъ дѣленіи, и этимъ способомъ навязываетъ извнѣ то, что должно быть или выведено самимъ учащимся, или, по крайней мѣрѣ, сознано и основательно оправдано имъ въ своемъ умѣ. Такой недостатокъ фактической стороны въ критической замѣткѣ, хотя и удовлетворительной, нельзя назвать удобнымъ въ дидактическомъ отношеніи съ новой точки зрѣнія. Весьма прискорбно, что подобное замѣчаніе можетъ быть примѣнено не только къ вопросу о дѣленіи на части, но и къ другимъ вопросамъ, развиваемымъ во введеніи разсматриваемаго нами изданія. Притомъ нѣтъ недостатка и въ фактическихъ ошибкахъ. Такъ напримѣръ, г. В. М. говоритъ, что „Боянъ былъ русскій пѣвецъ, жившій во второй половинѣ XI вѣка или въ началѣ XII“, „что авторъ „Слова“ пытается начать свой разсказъ отъ временъ Владиміра Мономаха“. Послѣднее положительно опровергается словами произведенія, указывающими на „стараго Владиміра“, и ссылками на событія, значительно предшествовавшія времени дѣятельности Мономаха. Что-же касается до перваго, то заявленіе неизвѣстнаго автора мы считаемъ слишкомъ смѣлымъ, тѣмъ болѣе, что оно высказано вполнѣ бездоказательно, въ то

время, когда спеціальныя изслѣдованія не много положительнаго успѣли сказать о Боянѣ.

Такого рода ошибки встрѣчаются еще чаще тамъ, гдѣ авторъ въ выноскахъ, при самомъ текстѣ „Слова“, дѣлаетъ замѣчанія и разъясненія. Онъ смѣшиваетъ иногда географическія названія (см. 4 и 5 о Ступнѣ, Днѣпрѣ и Донцѣ на стр. 52). Фраза: „Скача по мыслену древу“ переводится посредствомъ „скача по дереву мысли“ и снабжается слѣдующимъ замѣчаніемъ: „Разрѣзъ головнаго мозга представляетъ развѣтвленія, которыя могутъ быть уподоблены вѣтвямъ дерева; сходство это особенно замѣчательно на одной изъ частей головнаго мозга, которая поэтому и названа древомъ жизни. Второе слово названія „жизни“ объясняется тѣмъ, что малѣйшее поврежденіе этой части мозга причиняетъ животному смерть. Если по указанной нами причинѣ основательно назвать одну изъ частей древомъ жизни, то не менѣе основательно вообще весь головной мозгъ, какъ органъ мышленія, назвать древомъ мысли, или мысленнымъ деревомъ». На этакихъ-то анатомическихъ и психологическихъ основахъ, подумаешь, покоятся поэтическіе образы и выраженія миѳическаго барда славянъ?!...

Текстъ „Слова полку Игоря“, занимающій вторую часть разбираемой нами книги, воспроизведенъ не въ подлинникѣ, а въ переводѣ. Не смотря на то, г. В. М. не отказывается отъ намѣренія познакомить учащагося безъ помощи учителя съ языкомъ памятника, и съ этою цѣлью выписываетъ нѣсколько десятковъ словъ, уклоняющихся по формамъ отъ нашихъ, и дѣлаетъ нѣсколько общихъ, отрывочныхъ замѣтокъ. Мы полагаемъ, что такой пріемъ весьма недостаточенъ: онъ не сообщаетъ воспитаннику основательныхъ данныхъ, не приводитъ къ самостоятельному обращенію вниманія на особенности оборотовъ и даже отдѣльныхъ словъ. Что же касается до ознакомленія съ духомъ языка, его поэтическою стороною, его общимъ оттѣнкомъ, воспроизведеніе котораго недосягаемо ни для нашего автора, ни даже для всѣхъ другихъ переводчиковъ „Слова“, то обо всемъ этомъ ученикъ не получитъ никакихъ свѣдѣній изъ разбираемой нами книги. Единственное средство восполнить этотъ недостатокъ — издать подлинникъ „Слова“ съ примѣчаніями и переводомъ, не стихотворнымъ и составленнымъ изъ клочковъ, вырванныхъ у гг. Гербеля, Мея и др., какъ это сдѣлалъ г. Орестъ Миллеръ, а близкимъ къ подлиннику, подстрочнымъ. Это тѣмъ удобнѣе можно было сдѣлать г. В. М., что книжка его не назначается, конечно, для дѣтей, а для юношей, которымъ какъ и возрастъ, такъ и предварительная грамматическая подготовка дѣлаютъ доступнымъ чтеніе подлинника, разъясненіе бо-

лѣе трудныхъ мѣстъ котораго можно немедленно-же найдти въ переводѣ.

Указывая на недостатки книги г. В. М., мы не хотѣли ее сдавать въ архивъ, какъ вещь ненужную; мы, напротивъ, думаемъ, что не смотря на слабыя стороны, она можетъ принести извѣстную долю пользы, и безъ сомнѣнія стоитъ гораздо выше многихъ другихъ изданій, хотя и носящихъ на заглавномъ листкѣ слова: „съ учебными примѣчаніями“, но тѣмъ не менѣе составляющихъ лишній хламъ въ библіотекахъ учебныхъ книгъ.

III.

Зуевъ и Лакида. Опытъ учебнаго руководства по всеобщей географіи съ иллюстрированнымъ текстомъ. Выпускъ *первый (Австралія и Океанія)* Спб. 1871. Ц. 75 к.

Составители этого руководства, гг. Зуевъ и Лакида, исходятъ изъ совершенно вѣрной точки зрѣнія, которая заключается въ необходимости устранить сухость и излишнюю номенклатуру, завладѣвшую даже многими употребительными учебниками географіи. Во введеніи они выражаютъ мысль, что знакомство съ тою или другою страною лучше всего дается посредствомъ наглядности, посредствомъ объективныхъ описаній и, если можно, рисунковъ, воспроизводящихъ растенія, животныя, сцены изъ жизни туземцевъ, виды городовъ и проч. Желая осуществить свою мысль на дѣлѣ, они и издали настоящую книжку, снабженную генеральною картою Австраліи и семьюдесятью восемью политипажами, обѣщая вслѣдъ за этимъ выпустить въ свѣтъ такую же книжку объ Африкѣ, затѣмъ объ Азіи, затѣмъ объ Европѣ и наконецъ объ Америкѣ.

Какъ ни заманчива, какъ ни вѣрна точка отправленія гг. составителей въ ихъ взглядахъ на предметъ географіи, какъ ни велика потребность у насъ въ болѣе или менѣе удовлетворительныхъ руководствахъ, тѣмъ не менѣе къ настоящей книжкѣ мы не можемъ отнестись сочувственно.

Наглядность, о которой столь громко заявляется въ предисловіи, въ самой книгѣ не играетъ далеко важной роли. Правда, есть много политипажей, заимствованныхъ изъ сочиненій Гумбольдта, Маака и др., но они стоятъ совершенно особнякомъ отъ текста и не только не объясняются имъ во всей полнотѣ, но даже часто и не объясняются совсѣмъ. Цѣлая куча политипажей, изображающихъ собою инфузоріи, представляютъ нѣчто такое, что никакъ не вяжется съ текстомъ. Мы думаемъ, что гораздо лучше сдѣлали бы составители, еслибъ вмѣсто нѣсколькихъ десятковъ изображеній приложили нѣсколько, но объя-

снили ихъ, позаботились о согласіи рисунковъ съ текстомъ, о томъ, чтобы изображаемое было типично, могло въ самомъ дѣлѣ характеризовать мѣстность, флору, фауну и населеніе данной страны. А то какая польза отъ того, что птица аптерпксъ, о которой говорится на стр. 15, что она имѣетъ „вмѣсто крыльевъ что-то похожее на завитокъ", изображена на стр. 23 безъ всякаго завитка? Что пользы въ томъ, что черезъ пять страницъ ученикъ будетъ встрѣчать все танцы да танцы дикарей, танцы, одного изображенія которыхъ вполнѣ достаточно, чтобъ ознакомиться съ этою стороною жизни туземцевъ? Не можемъ притомъ не обратить вниманія на то отсутствіе всякой системы, которая замѣтна въ распредѣленіи политипажей: говорится о предметѣ въ началѣ книги, а предметъ рисуется въ серединѣ или концѣ, и нѣтъ никакихъ указаній даже на страницы, на которыхъ о семъ помѣщаются свѣдѣнія.

Отсутствіе системы составляетъ отличительную черту руководства даже въ тѣхъ случаяхъ, когда авторы сообщаютъ сухія свѣдѣнія. Этою стороною дѣла обусловливаются тѣ безпрестанныя повторенія, та запутанность, которыя утомляютъ читателя. Разсказъ, напримѣръ, начнется о деревѣ и безъ всякой связи переходитъ къ рыбѣ, затѣмъ къ травѣ, затѣмъ сосредоточится на человѣкѣ, чтобы кончиться кустарникомъ. Иногда этакіе пріемы доходятъ положительно до смѣшнаго и напоминаютъ безсвязную болтовню тѣхъ учебниковъ, которые долбились учениками давно прошедшихъ временъ. Разсказывая, напримѣръ, о Квинслендѣ, гг. Зуевъ и Лакида характеризуютъ страну слѣдующимъ образомъ: „Жителей около 80,000; есть школы, церкви, стада овецъ, коровъ и лошадей, но нѣтъ телеграфовъ, желѣзныхъ дорогъ и значительныхъ городовъ". Да смѣха ради, что-ли пишутся такія характеристики?

Замѣтимъ кстати, что не только этакими курьезами изобилуетъ книжка: въ ней есть самыя разительныя противорѣчія, въ родѣ того, что на стр. 10 говорится, что минеральнымъ царствомъ природа обидѣла Австралію, а на 11, что изъ Австраліи вывезено въ одно пятилѣтіе золота на 470,000,000 руб. сер.

О политипажахъ мы говорили выше, теперь скажемъ нѣсколько словъ объ общемъ характерѣ тѣхъ описаній, художественность, наглядность и вѣрность которыхъ должны вводить ученика въ отдаленный австралійскій міръ. Замѣтки о флорѣ и фаунѣ, встрѣчаемыя въ настоящей книгѣ, всѣ преслѣдуютъ одну цѣль: воспроизвести контрасты между нашею природою и австралійскою. Указанія зависимости послѣдней отъ тѣхъ или другихъ условій природы, полное понятіе о типахъ и т. д. здѣсь не найдутъ себѣ мѣста: всѣ страницы

какъ бы сговорились для того, чтобъ показать, что все въ Австраліи вверхъ ногами, все не уважаетъ никакихъ законовъ природы. Собаки тамъ не лаютъ, совы кричатъ не ночью, а днемъ, лебеди черные, вороны бѣлые, деревья съ травою вмѣсто листьевъ, листья растутъ даже на рыбахъ и т. п. Этотъ сказочный характеръ сообщенія свѣдѣній отнюдь не можетъ назваться удовлетворительнымъ въ книгѣ, которая стремится дать пищу уму, а не соперничать со „Сказками тысячи одной ночи". Все то, что мы привели выше, можетъ быть высказано посерьезнѣе, понаучнѣе, и будетъ оно и занимательнѣе, и полезнѣе, и не подорветъ въ воспитанникѣ своими фантастическими чертами довѣрія къ книгѣ. Увлеченіе контрастами доходитъ до того, что авторы подъ часъ уподобляются тому герою одной басни Крылова, который „расхвастался о томъ, гдѣ онъ бывалъ". Фразы: „піявки, водящіяся обыкновенно въ прудахъ и другихъ стоячихъ водахъ, въ Австраліи на оборотъ, водятся въ лѣсахъ, ползаютъ по травѣ"; „мухи забиваются подъ вѣки глазъ", „въ городахъ на улицахъ змѣи такъ обыкновенны, какъ у насъ собаки"; „есть птицы, выговаривающія какія-то *непонятныя фразы человѣческимъ языкомъ*, и въ нихъ ясно слышны гласныя и согласныя *буквы*"; „многія птицы покрыты шерстью" и т. д. и т. д.,—слишкомъ хорошо безъ всякихъ комментаріевъ характеризуютъ книжку; къ этому развѣ только можно прибавить глубокомысленное размышленіе, нашедшее мѣсто на стр. 48: „Океанъ, отъ котораго Океанія получила свое названіе, имѣетъ въ ней важное значеніе, и потому (sic!) средствами сообщенія между жителями должны быть по преимуществу пароходы и корабли, а не желѣзныя дороги и сухопутныя средства". Какъ ловко подмѣтили господа составители тотъ великій, но малоизвѣстный фактъ, что въ вагонахъ и каретахъ по океану ѣздить не совсѣмъ удобно!.. Иногда книжка претендуетъ на сопоставленіе нравовъ обитателей пятой части свѣта съ нравами другихъ народовъ, но и тутъ постигаютъ ее сильныя неудачи: авторы находятъ сходство между австралійскимъ обычаемъ, извѣстнымъ подъ именемъ *табу*, и римскимъ *veto*, произносившимся трибунами. Смѣемъ сказать безъ всякихъ дальнѣйшихъ разсужденій, что составители или не знаютъ, что такое *табу*, или не знаютъ, что такое *veto;* иначе они не уподобляли-бы двухъ вещей, которыя другъ на друга похожи такъ, какъ носъ на пятку.

Мы, кажется, уже слишкомъ много обратили вниманія на произведеніе гг. Зуева и Лакиды, больше чѣмъ оно стоитъ; но для полноты нашего отчета о немъ считаемъ необходимымъ сказать еще нѣсколько словъ о генеральной картѣ, приложенной къ книгѣ. Кажется, не трудно нанести на карту тѣ немногочисленныя точки и линіи, о

которыхъ говорится въ книгѣ, и распредѣлить ихъ сообразно съ текстомъ книги; но и этого не могли сдѣлать гг. составители. Значительнѣйшихъ рѣкъ Австраліи, Викторіи и Флиндерса, не находимъ на картѣ; обозначеніе возвышенностей перепутано ужаснѣйшимъ образомъ: въ книгѣ говорится, что къ С. отъ Новоанглійскаго нагорія идутъ хребты Крегъ и Денгемъ, а къ С. З. — распространяется нагоріе Бекленд; а на картѣ Крегъ и Денгемъ къ Ю. отъ новоанглійскаго нагорія, а Бекленд на Ю. З.

Послѣ всего, сказаннаго нами о книгѣ гг. Зуева и Лакиды, едвали нужно говорить, что она совсѣмъ не достигаетъ тѣхъ цѣлей, которыя выставлены составителями во введеніи, совсѣмъ не оправдываетъ тѣхъ ожиданій, которыя возлагаются на каждый новый учебникъ, претендующій стать на ряду съ современными требованіями педагогики и дидактики, и даже просто науки безъ всякихъ примѣненій.

П—чъ.

КОРРЕСПОНДЕНЦІЯ.

Г. редакторъ! Г. Сиповскій почтилъ насъ новымъ „Отвѣтомъ“. Мы считали себя обязанными представить г. Сиповскому доказательства своихъ положеній, и сдѣлали это; дать же г. Сиповскому способность понимать предлагаемое [1])—не можемъ; стало-быть, говорить намъ съ нимъ больше нечего. Споръ нашъ „смертію окапчиваетъ жизнь свою“.

Такъ какъ г. Сиповскій въ послѣднемъ отвѣтѣ своемъ, по пословицѣ, „ходилъ ни по что, принесъ ничего“ и о дѣлѣ ничего не сказалъ, дѣтскія же упражненія его въ логикѣ и остроуміи, „съ гарниромъ“ жалкихъ словъ, довольно извѣстны и комментарій не требуютъ, то я считаю себя вправѣ его „Отвѣтъ“ оставить безъ отвѣта; но такъ какъ Вы соблаговолили напечатать „Отвѣтъ“ г. Сиповскаго, то, во избѣжаніе всякихъ недоразумѣній, покорнѣйше прошу Васъ, г. редакторъ, напечатать и настоящее мое заявленіе. Примите увѣреніе и пр.

С. Миропольскій.

ОТВѢТЫ РЕДАКЦІИ.

Въ Ярославль. Отвѣтъ на № 384.—Если вамъ недоставленъ № 5 „Семьи и Школы“ потрудитесь выслать въ редакцію свидѣтельство мѣстной почтовой конторы—иначе Газетная экспедиція не принимаетъ дублетовъ.

Въ Тамбовъ. Г—ну П. П. Ш. Раздѣлить №№ журнала такъ, чтобы первыя книги отсылать въ одинъ городъ, а вторыя книги (Родителямъ и воспитателямъ) въ другой Редакція не можетъ по самымъ условіямъ почтовой пересылки.

Въ Рязань. Г—ну П. Статья ваша будетъ помѣщена въ 8 нумерѣ. Подписная цѣна за журналъ на будущій годъ не будетъ увеличена, а съ выходомъ 10 нумера, увеличится цѣна изданія только за 1871 годъ для тѣхъ, кто не подпишется на нынѣшній годъ до 1-го декабря.

---

[1]) Неспособность же г. Сиповскаго понимать чужую рѣчь доходитъ до крайней наивности, доказательствомъ которой можетъ служить весь его «Отвѣтъ». Между прочимъ, г. Сиповскій не могъ понять, что о *методѣ* г. Столпянскаго сказано было иронически и *хочетъ* острить по этому поводу. *Методъ* у г. Столпянскаго! Вѣдь это тоже, что отыскать *методъ* въ объясненіяхъ г. Сиповскаго: это можетъ совершить только г. Столпянскій...

Подписчику изъ г. Россіенъ.

Въ февралѣ мѣсяцѣ получено редакціею изъ г. Россіенъ письмо со вложеніемъ 9 рублей за журналъ „Семья и Школа“. Такъ какъ фамилія подписчика означена крайне не разборчиво, то редакція просила Россіенскую почтовую контору справиться кѣмъ отправлено это письмо. Нынѣ Россіенская почтовая контора препроводила въ редакцію отвѣтъ Ковенской контрольной палаты, которая увѣдомляетъ, что „12-го февраля принято въ Россіенской конторѣ *отъ Юл. Симашко* 9 руб. для отправленія въ С.-Петербургъ редактору журнала, „Семья и Школа“. (Отношеніе отъ 14 сентября за № 448).

Для разъясненія этого недоразумѣнія, редакція покорнѣйше проситъ означеннаго подписчика сообщить ей разборчиво свою фамилію, съ приложеніемъ выданной изъ почтовой конторы квитанціи.

РЕД.

ПРОТОКОЛЪ

засѣданія С.-Петербургскаго Педагогическаго Общества

15 мая.

Въ собраніи Педагогическаго Общества 15 мая предсѣдательствовалъ П. Г. Рѣдкинъ. Занятія состояли въ слѣдующемъ: за болѣзнью г. С. Илера окончаніе реферата: «о воспитаніи мальчиковъ въ богатыхъ семействахъ» отложено до перваго сентябрьскаго засѣданія и вмѣсто того приступлено было къ преніямъ по реферату и тезисамъ г. Чернявскаго.

Ѳ. Ѳ. Эвальдъ, напомнивъ г. Чернявскому, что въ его статьѣ сказано, что уроки ариѳметики должны быть въ то же самое время уроками русскаго языка, указалъ ему на тѣ задачи въ его сборникѣ, гдѣ правило это нарушено. Второе замѣчаніе г. Эвальда касалось выводовъ, дѣлаемыхъ г. Чернявскимъ; по его мнѣнію, такой выводъ, что: «вычитаніе есть дѣйствіе, въ которомъ отъ одного даннаго числа отнимается другое» совершенно невѣренъ. Третье замѣчаніе касалось неумѣстности тѣхъ задачъ, которыя приводятся авторомъ съ цѣлью возбужденія вниманія въ классѣ; наконецъ въ заключеніе г. Эвальдъ замѣтилъ, что сборникъ задачъ никогда не можетъ быть руководствомъ для знакомства съ первоначальнымъ преподаваніемъ ариѳметики.

Г. Чернявскій согласился съ многими замѣчаніями г. оппонента на счетъ неточности выраженій въ его языкѣ; опредѣленіе дѣйствія вычитанія защищалъ, какъ наиболѣе распространенное въ учебникахъ; въ задачахъ, приводимыхъ съ цѣлью возбужденія вниманія, ничего обиднаго для учениковъ не нашелъ, потому что ученики сами скоро замѣтятъ неправильность задачи и укажутъ на нее; наконецъ противъ послѣдняго замѣчанія возразилъ, что его курсъ назначается не для самаго первоначальнаго преподаванія.

Г. Страннолюбскій возразилъ противъ мнѣнія г. Евтушевскаго, будто сборникъ задачъ г. Чернявскаго неудовлетворителенъ, потому что условія задачи слишкомъ просты; самыя задачи не представляютъ достаточной пищи для соображенія; нѣтъ между ними такихъ, которыя представляли бы связь между данными и искомымъ не совсѣмъ явной, такъ что ученикъ долженъ бы былъ преодолѣть затрудненія въ распутываніи самыхъ условій задачи. По его мнѣнію сборникъ задачъ г. Чернявскаго болѣе подходящъ для первоначальнаго преподаванія ариѳметики, нежели сборникъ съ трудными задачами.

Г. Евтушевскій замѣтилъ, что въ рефератѣ сказано, что всѣ письменныя задачи рѣшаются учениками безъ всякаго правильнаго объясненія плана ихъ рѣшенія. Но если задача трудна, то нельзя предоставить самимъ ученикамъ придумывать рѣшеніе; въ высшей степени развивающее вліяніе будетъ имѣть прежде рѣшенія постановка самаго плана. Это еще не значитъ, что всѣ задачи должны быть замысловаты, но показываетъ несостоятельность пріема предложеннаго референтомъ.

Г. Волковъ возразилъ противъ того, будто можетъ быть задаваема такая задача, которую ученики, и подумавши, не въ состояніи будутъ рѣшить; они сдѣлаютъ только дѣйствія надъ числами, собственно же условія задачи подскажетъ учитель или наиболѣе сильные товарищи.

По мнѣнію **г. Перетца**, существенное уклоненіе референта отъ Грубе заключается въ томъ, что онъ начинаетъ объясненіе чиселъ не съ самаго начала, а съ числа, взятаго произвольно, и затѣмъ ставитъ извѣстный предѣлъ. Слѣдуетъ начинать съ начала и съ такими учениками, которые умѣютъ считать до сотни, потому что можетъ быть они только выучили напзустъ послѣдовательное названіе чиселъ съ 1 до 100. Съ другой стороны, референтъ не идетъ далѣе числа 200, потому что изученіе дальнѣйшихъ чиселъ лишено наглядности, между тѣмъ показывая, какъ употреблять ариѳметическій ящикъ, самъ бралъ число больше 2000.

Г. Чернявскій возразилъ, что онъ нисколько не отвергаетъ того, будто изученіе перваго десятка не имѣетъ развивающаго вліянія, но только не для возраста отъ 9—11 лѣтъ. Предѣлъ же 200 беретъ потому, что брать большія числа было бы неудобно въ практическомъ отношеніи, именно въ пользованіи наглядными пособіями.

По обсужденіи реферата было приступлено къ преніямъ *по тезисамъ* г. Чернявскаго.

Первый тезисъ: «существующія программы нашихъ учебныхъ заведеній нисколько не препятствуютъ самому широкому примѣненію метода Грубе при первоначальномъ преподаваніи ариѳметики» вызвалъ возраженія со стороны Евтушевскаго и Вульха. Г. **Евтушевскій** полагалъ, что тезисъ не имѣетъ связи съ рефератомъ и потому долженъ быть выпущенъ; такого же мнѣнія былъ г. **Вулихъ** на томъ основаніи, что программа, написанная въ сжатомъ видѣ и требующая только знанія 4-хъ правилъ, отнюдь этимъ не устанавливаетъ самаго метода.

Второй тезисъ: «Недостаточное распространеніе этого метода вполнѣ объясняется отсутствіемъ хорошаго полнаго учебника элементарной ариѳметики, составленной на основаніи этого метода».

По мнѣнію **г. Страннолюбскаго**, если учебникъ такая книга, которая дается въ руки ученикамъ, то конечно нельзя и составить учебника по Грубе; если же это слово замѣнить руководствомъ, то устранится возраженіе. Никто не станетъ спорить, что необходимо руководство по Грубе; но все таки главнѣйшая причина явленія, о которомъ говорится въ тезисѣ, та, что у насъ нѣтъ элементарныхъ школъ, въ которыхъ удобнѣе всего практикуется и разъясняется методъ.

В. Ѳ. Эвальдъ съ своей стороны прибавилъ, что методъ Грубе мало извѣстенъ у насъ, потому что существуетъ въ передѣлкахъ, болѣе или менѣе приближающихся къ нему, и что надобно желать, чтобы вышелъ хорошій русскій переводъ этого сочиненія.

Г. Чернявскій, оставляя первый тезисъ безъ перемѣны, согласился измѣнить второй такъ: «Недостаточное распространеніе метода Грубе вполнѣ объясняется отсутствіемъ у насъ точнаго перевода руководства его, а также отсутствіемъ раціонально устроенныхъ элементарныхъ школъ, гдѣ этотъ методъ могъ бы примѣняться».

Третій тезисъ, согласно замѣчаніямъ гг. **Евтушевскаго** и **Страннолюбскаго**, измѣненъ такъ, что первая половина выпущена, а вторая получила слѣдующую редакцію: «Имѣя въ виду недостатокъ подобныхъ учебниковъ, даже при прохожденіи дѣйствій надъ первыми числами, весьма полезно обращать вниманіе на рѣшеніе изустныхъ задачъ надъ небольшими числами».

Наконецъ, противъ четвертаго тезиса возражали гг. **Евтушевскій, Перетцъ** и **В. Эвальдъ** и референтъ согласился на слѣдующее измѣненіе: «При преподаваніи ариѳметики въ приготовительномъ классѣ послѣ раціональнаго прохожденія перваго десятка чиселъ должно вводить числа не менѣе 10 и не болѣе 200, такъ какъ изученіе чиселъ менѣе 10 не будетъ имѣть развивающаго вліянія, а изученіе чиселъ болѣе 200 будетъ лишено наглядности».

Раевскій.

ПРОТОКОЛЪ

засѣданія С.-Петербургскаго Педагогическаго Общества

4 сентября.

Въ собраніи Педагогическаго Общества 4 сентября предсѣдательствовалъ П. Г. Рѣдкинъ.

Занятія состояли въ слѣдующемъ:

1. По прочтеніи протокола прошлаго засѣданія г. секретаремъ было сообщено письмо почетнаго члена Педагогическаго Общества г. Корфа, въ которомъ онъ проситъ разобрать сочиненіе его: «Нашъ Другъ» въ одно изъ ноябрьскихъ засѣданій, такъ какъ къ этому времени онъ надѣется быть въ Петербургѣ и желалъ бы принять участіе въ преніяхъ по поводу разбора его книги.

По просьбѣ Общества г. Миропольскій согласился приготовить разборъ къ ноябрю.

2. Доложено о присылкѣ попечителемъ кавказскаго учебнаго округа въ даръ для библіотеки 2-хъ экземпляровъ программы греческаго языка, составленной на прошлогоднемъ Ставропольскомъ съѣздѣ учителей.

3. За отъѣздомъ г. Сиповскаго въ Кіевъ предложена баллотировка библіотекаря изъ членовъ совѣта; избранъ былъ А. Н. Страннолюбскій.

4. Предложена къ баллотированію и избрана въ дѣйствительные члены Общества О. Ил. Московитинова.

5. Г. С.-Илеръ прочелъ рефератъ о воспитаніи мальчиковъ въ богатыхъ семействахъ.

Главная основа реферата слѣдующая:

Дѣти въ богатыхъ семействахъ, хотя и отличаются сильнымъ ростомъ, но не всегда имѣютъ здоровый видъ, и часто бываютъ золотушны и нервно-раздражительны. Раннее развитіе дѣтей идетъ въ ущербъ здоровью; постоян-

пая же помощь воспитателей, воспитательницъ и преподавателей совершенно отучаетъ отъ самостоятельнаго труда. Воспитатели, находясь въ полной зависимости отъ родителей, не всегда въ состояніи предъявлять дѣтямъ свои требованія, напротивъ часто должны дѣлать имъ уступки и потому не въ состояніи вліять на раннее развитіе правильной воли въ дѣтяхъ. Дѣти въ такихъ семействахъ, будучи окружены всевозможными благопріятными условіями, съ трудомъ пріучаются сознавать необходимость труда и строгаго исполненія долга. Не малую причину неуспѣха дѣла составляетъ недостаточная подготовка воспитателей, и потому референтъ полагаетъ необходимымъ возвысить требованія отъ такихъ лицъ и выдавать дипломы только тѣмъ, кто изучилъ хотя нѣсколько педагогическихъ сочиненій. Въ концѣ реферата г. С. Илеръ сдѣлалъ предложеніе Педагогическому Обществу, чтобы оно помогло родителямъ въ домашнемъ воспитаніи и обученіи дѣтей: во-первыхъ, учрежденіемъ справочной конторы для рекомендаціи воспитателей, воспитательницъ и преподавателей; во-вторыхъ, устройствомъ лекцій педагогики и психологіи для желающихъ подвергнуться особому испытанію и получить одобрительное свидѣтельство отъ Общества. Эта мѣра хотя отчасти гарантировала-бы родителей отъ случайностей въ выборѣ воспитателей, да и дала бы возможность пріобрѣсть необходимыя познанія тѣмъ лицамъ, которыя намѣреваются воспитывать.

Тезисы были выставлены слѣдующіе:

1. Воспитаніе дѣтей въ богатыхъ семействахъ нельзя назвать нормальнымъ; оно представляетъ многія неудобства, которыя вредно дѣйствуютъ, какъ на умственное, такъ и на нравственное развитіе дѣтей.

2. Слабыя стороны воспитанія дѣтей въ богатыхъ семействахъ состоятъ главнымъ образомъ: a) въ излишнемъ напряженіи физическихъ и умственныхъ силъ въ раннемъ дѣтствѣ; b) ненормальномъ развитіи памяти вслѣдствіе отсутствія правильныхъ и прочныхъ ассоціацій и c) ненормальномъ развитіи воли.

3. Главными причинами этихъ слабыхъ сторонъ воспитанія дѣтей въ богатыхъ семействахъ можно считать: a) вредное вліяніе наемныхъ лицъ, окружающихъ богатыхъ дѣтей съ ранняго дѣтства; b) неосторожный выборъ воспитателей или воспитательницъ и c) вредное вліяніе частныхъ уроковъ.

По прочтеніи тезисовъ г. С. Илера **г. Волковъ**, въ краткихъ словахъ напомнилъ содержаніе своего реферата о собираніи насѣкомыхъ и растеній, но въ концѣ прибавилъ, что разсматриваетъ этотъ вопросъ только съ точки зрѣнія воспитателя.

Г. Рѣдкинъ замѣтилъ, что размышляя о важности предложеннаго реферата, онъ припомнилъ извѣстнаго натуралиста Одюбона, который горячо стоялъ за ту мысль, что наблюденіе надъ жизнью живыхъ организмовъ гораздо важнѣе всевозможныхъ наблюденій надъ трупами.

Г. Раевскій, оговорившись тѣмъ, что изъ реферата не совсѣмъ видно, будто авторъ разсматриваетъ вопросъ только, какъ воспитатель, заявилъ, что сдѣлаетъ замѣчаніе, какъ преподаватель естественной исторіи. Будучи вполнѣ согласенъ съ референтомъ на счетъ собиранія насѣкомыхъ, онъ въ своей практикѣ неоднократно высказывался противъ подобныхъ занятій и постоянно поощрялъ наблюденія надъ живыми существами, но не понимаетъ, почему референтъ противъ собиранія растеній. Занятіе это не можетъ развить жестокосердія въ дѣтяхъ, а между тѣмъ представляетъ много образовательныхъ работъ и пріучаетъ къ наблюдательности и систематизаціи, что безспорно составляетъ одну изъ главныхъ задачъ естественной исторіи, какъ учебнаго предмета.

Г. Волковъ возразилъ, что обыкновенно составленіе дѣтьми гербарія дѣлается безпорядочно; учебныя же коллекціи составляются самими преподавателями безъ вѣдома дѣтей. Возложить это дѣло на воспитателя невозможно; хорошо, если онъ возбудитъ въ дѣтяхъ любовь къ уходу за живыми организмами и будетъ руководить этими занятіями.

Г. Перетцъ, относясь съ полнымъ сочувствіемъ къ тому гуманному участію, которое референтъ принимаетъ въ живыхъ существахъ, полагаетъ полезнымъ, чтобы дѣти собирали животныхъ, и съ помощью коллекцій и скелетовъ изучали живые организмы и пріобрѣтали необходимыя свѣдѣнія. Имѣя въ рукахъ трупъ насѣкомаго, ученикъ можетъ анатомировать его и такимъ образомъ познакомиться съ внутреннею его организаціею. Держать животныхъ въ постоянномъ заточеніи находитъ также не гуманнымъ и не достигающимъ своей цѣли, такъ какъ знакомство съ животными при такихъ условіяхъ будетъ одностороннее, да и сами животныя измѣнятъ образъ жизни.

Г. Волковъ замѣтилъ, что анатомированіе безъ руководства учителя вполнѣ безцѣльно, и что онъ не согласенъ, будто наблюденія надъ мертвыми животными разностороннѣе, чѣмъ надъ живыми. Держать же животныхъ въ постоянномъ заточеніи совершенно излишне; достаточно если ученикъ присмотрится къ нимъ, изучитъ ихъ, на сколько это возможно, и затѣмъ выпуститъ на волю.

Г. Миропольскій, сочувствуя тенденціи референта, возразилъ относительно собиранія растеній. По его мнѣнію г. Волковъ преувеличиваетъ вредное вліяніе этого занятія. Растительному царству недостаетъ именно той черты, которая наиболѣе сильно оказываетъ на насъ моральное вліяніе, недостаетъ ощущенія, слѣдовательно оно страдать не можетъ. Не разрушеніе растеній съ извѣстною разумною цѣлью вредно, а безцѣльное разрываніе, способное вызвать только страсть разрушенія, истребленія, порчи—инстинкты во всякомъ случаѣ, дикіе и могущіе перейти въ жестокость. Нечего бояться, будто собираніе растеній мѣшаетъ развитію любви къ нимъ. Напротивъ, собирая гербарій, ученикъ пріучится еще болѣе любить растенія. Радость при отыскиваніи новаго вида—это такое удовольствіе, которое смѣло можно назвать воспитательнымъ.

По мнѣнію г. **С. Илера**, въ рефератѣ есть 2 ошибки: одна психологическая, выясненная г. Миропольскимъ; другая та, что авторъ полагаетъ, будто всѣ эти занятія выдуманы воспитателями и учителями естественной исторіи. Онѣ невольно являются, какъ естественное желаніе дополнить тѣ знанія, которыя пріобрѣтены на урокахъ. Опонентъ согласенъ, что собираніе коллекцій ведется совершенно безтолково; но это вина преподавателей; у насъ естественная исторія преподается не на столько раціонально, чтобы подобныя занятія были цѣлесообразны.

Г. Волковъ замѣтилъ, что воспитатель никогда не въ состояніи вести это дѣло, какъ слѣдуетъ; тѣ же дополненія, о которыхъ упоминаетъ г. С. Илеръ, возможны и при собираніи живыхъ животныхъ.

Въ заключеніе г. **Классовскій** высказалъ ту мысль, что если ребенокъ мучитъ насѣкомое, не подозрѣвая существованія у него нервной системы, то со стороны его нѣтъ жестокости; а слѣдовательно и рефератъ совершенно излишенъ.

На это г. **Волковъ** отвѣтилъ, что изъ этого однако не слѣдуетъ, чтобы этотъ фактъ не расположилъ къ развитію жестокости; дѣти пріучаются относиться равнодушно къ мученію, а разъ усвоивши эту привычку, съ трудомъ отучаются отъ нея; вотъ почему онъ полагаетъ, что подобныя занятія не безопасны.

ЗАСѢДАНІЕ.

С.-Петербургскаго Педагогическаго Общества

9 сентября 1871 года.

По прочтеніи реферата г. Сентъ-Илеромъ имъ были выставлены слѣдующіе тезисы:

1) Воспитаніе дѣтей въ богатыхъ семействахъ нельзя назвать нормальнымъ. Оно представляетъ многія неудобства, которыя вредно дѣйствуютъ какъ на умственное, такъ и на нравственное развитіе дѣтей.

2) Слабыя стороны воспитанія дѣтей въ богатыхъ семействахъ состоятъ главнымъ образомъ во 1) въ излишнемъ напряженіи физическихъ и умственныхъ силъ въ раннемъ дѣтствѣ, во 2) въ ненормальномъ развитіи памяти вслѣдствіе отсутствія правильныхъ и прочныхъ ассоціацій и въ 3) въ ненормальномъ развитіи воли.

3) Главными причинами этихъ слабыхъ сторонъ воспитанія дѣтей въ богатыхъ семействахъ можно считать во 1) вредное вліяніе наемныхъ лицъ, окружающихъ богатыхъ дѣтей съ ранняго дѣтства, во 2) неосторожный выборъ воспитателей и воспитательницъ и въ 3) вредное вліяніе частныхъ уроковъ.

4) Педагогическое Общество можетъ помочь родителямъ въ домашнемъ воспитаніи и обученіи дѣтей во 1) учредивъ справочную контору для рекомендаціи воспитателей, воспитательницъ и преподавателей и во 2) устроивъ лекціи педагогики и психологіи для желающихъ подвергнуться особому испытанію и получить одобрительныя свидѣтельства отъ Общества.

Возражать на первый тезисъ записались гг. Перетцъ, Ремизовъ, Миропольскій и Классовскій; на второй тезисъ никто не записался; на третій тезисъ гг. Перетцъ, Ремизовъ и Классовскій; на четвертый—опять никто не записался. Г. Классовскій записался возражать противъ всего реферата. *).

Г. референтъ предложилъ Обществу четвертый тезисъ пустить первымъ, такъ какъ это не тезисъ, а предложеніе. Общество приняло предложеніе г. референта. Затѣмъ начались пренія по реферату г. Волкова.

---

*) Въ слѣдующее за симъ засѣданіе Общества г. Миропольскій заявилъ желаніе также возражать противъ всего реферата г. Сентъ-Илера.

Г. Волковъ. Я прошу позволенія сказать нѣсколько словъ, чтобы напомнить содержаніе моего реферата.

Предсѣдатель. Вы имѣете на это полное право и Общество будетъ вамъ очень благодарно. Надо только объяснить, кто будетъ вамъ оппонировать.

Г. Раевскій. Я помню, кто записался:—г. Сентъ-Илеръ, Миропольскій, Перетцъ и я.

Г. Волковъ. Такъ какъ мой рефератъ былъ прочитанъ довольно давно, то я считаю не лишнимъ напомнить его содержаніе, разумѣется, въ очень краткихъ словахъ. Я говорилъ о характерѣ собиранія коллекцій насѣкомыхъ и растеній дѣтьми въ томъ видѣ, въ какомъ занятія эти ведутся въ настоящее время въ нашихъ семьяхъ и въ нѣкоторыхъ учебныхъ заведеніяхъ, преимущественно закрытыхъ, а также и о томъ характерѣ, который, по моему мнѣнію, должны бы были принять эти занятія, чтобы освободиться отъ тѣхъ вредныхъ сторонъ, на которыя я старался указать въ своемъ рефератѣ, и стать дѣйствительно полезными. Я имѣлъ возможность близко наблюдать характеръ этихъ занятій въ томъ видѣ, въ какомъ они ведутся въ настоящее время подъ руководствомъ воспитателей, частью при нѣкоторомъ участіи преподавателей естествознанія; конечно, я не могу отрицать той пользы, которую они приносятъ весьма часто и даже почти всегда. Смотря на это дѣло съ точки зрѣнія воспитателя, я замѣтилъ въ этихъ занятіяхъ нѣкоторые недостатки, которые, по моему мнѣнію, дѣлаютъ ихъ не безопасными въ воспитательномъ отношеніи. Въ числѣ этихъ недостатковъ я указалъ на безучастное иногда даже жестокое, обращеніе съ живыми существами, съ животными и наконецъ даже съ растеніями, такое обращеніе, въ которомъ нисколько не видно желанія ребенка сохранить въ цѣлости жизнь животнаго или растенія и сдѣлать такъ, чтобы тому или другому было лучше жить. По моему мнѣнію, такого рода отношенія небезопасны въ воспитательномъ отношеніи, такъ какъ въ нравственномъ воспитаніи дѣтей безучастное отношеніе къ животнымъ и растеніямъ нѣкоторымъ образомъ, иногда весьма сильно, подготовляетъ ихъ точно также относиться и къ человѣку. Само собою разумѣется, это такого рода вопросъ, о которомъ бы и толковать такъ не стоило, если бы подобные факты были случайными явленіями или зависѣли отъ дурнаго присмотра, дурнаго характера дѣтей, словомъ, отъ обстоятельствъ, не лежащихъ въ той организаціи, въ которой въ настоящее время почти вездѣ сложились эти занятія. Но сколько я ни наблюдалъ вездѣ это зависитъ отъ самой этой организаціи. Дѣло въ томъ, что дѣти собираютъ коллекціи труповъ скелетовъ, насѣкомыхъ, составляютъ гербаріи, т. е. коллекціи растеній, высушенныхъ, искалѣченныхъ, такъ сказать. Уже это обстоятельство вызываетъ въ дѣтяхъ безучастное отношеніе къ тѣмъ предметамъ, которые попадаютъ въ ихъ руки,—ясное дѣло, что если какой-нибудь жукъ или бабочка, или растеніе достаются только за тѣмъ, чтобы быть отравленными посредствомъ спирта или бензина, или накалыванія на булавку, то, само собою разумѣется, ребенокъ какъ бы воспитывается въ этомъ отношеніи къ этимъ живымъ существамъ. Вотъ потому-то мнѣ кажется, что если подобные факты, на которые я имѣлъ случай раньше указывать,—факты вредные для нравственнаго воспитанія дѣтей, то надо согласиться съ тѣмъ, что эти факты не частные, не случайные, но вызываемые именно тѣмъ обстоятельствомъ, что тутъ дѣло идетъ о собираніи коллекцій труповъ, скелетовъ, а не живыхъ коллекцій. Чтобы устранить эту опасность въ воспитательномъ отношеніи, опасность серьозную, такъ какъ

она касается именно нравственной стороны воспитанія, я предлагалъ замѣнить собираніе коллекцій труповъ и скелетовъ собираніемъ живыхъ коллекцій и развитіемъ въ дѣтяхъ желанія пріобрѣтать подобныя коллекціи, а также охоты имѣть за ними участный и болѣе разумный уходъ. Такое измѣненіе въ характерѣ занятій не только не устранитъ всѣхъ хорошихъ сторонъ собиранія коллекцій насѣкомыхъ и растеній, но, напротивъ того, оно обусловливаетъ прибавленіе еще новыхъ хорошихъ сторонъ, такъ что здѣсь во всякомъ случаѣ будетъ выигрышъ, потому что дѣти не только наблюдаютъ формы тѣхъ животныхъ, которыя вносятся въ коллекціи, что они имѣютъ возможность дѣлать въ настоящей организаціи занятій, но также они будутъ изучать образъ жизни животныхъ и условія произрастанія растеній, словомъ тутъ откроется имъ возможность дѣлать совершенно другаго рода наблюденія, очень важныя для успѣховъ ихъ въ естествознаніи, и во всякомъ случаѣ устанавливающія къ этимъ предметамъ болѣе разумныя и производительныя въ воспитательномъ смыслѣ отношенія. Само собою разумѣется, что я говорилъ только объ отношеніи дѣтей къ животнымъ въ ихъ свободное время, но вовсе не касался уроковъ естествознанія; я не касался даже тѣхъ экскурсій, которыя дѣлаются дѣтьми подъ наблюденіемъ преподавателя естественныхъ наукъ, цѣль которыхъ заключается въ повтореніи или въ дополненіи пройденнаго на урокахъ; тутъ уже самая необходимость разсмотрѣть предметъ съ научной точки зрѣнія обусловливаетъ необходимость разорвать растеніе, чтобы познакомиться съ его внутреннимъ складомъ. Здѣсь это дѣлается, такъ сказать, съ учебной цѣлью, это другой вопросъ, можетъ быть, очень спорный, но во всякомъ случаѣ такой, котораго я не касался въ своемъ рефератѣ, такъ такъ говорилъ только о собираніи коллекцій животныхъ и растеній въ свободное отъ занятій время, т. е. о такихъ занятіяхъ, обязанностью руководить которыми лежитъ всецѣло на воспитателяхъ. Это все, что я хотѣлъ сказать.

Предсѣдатель. Позвольте мнѣ сказать нѣсколько словъ по этому поводу. Размышляя о всей важности вашего реферата, написаннаго въ защиту пользы собиранія живыхъ коллекцій, какъ въ нравственномъ, такъ и въ научномъ отношеніи, я припомнилъ знаменитый авторитетъ, извѣстный, конечно, многимъ изъ васъ, хотя и не всѣмъ, который бы можно было вамъ привести въ подкрѣпленіе защищаемой вами важной мысли, а именно—это жизнь и слова великаго американскаго естествоиспытателя Одюбона, который говорилъ то, о чемъ вы теперь говорите, но только съ научной точки зрѣнія, т. е. что наблюденіе надъ жизнью животныхъ гораздо важнѣе, нежели всевозможныя наблюденія надъ трупами. Вотъ потому-то я бы желалъ, чтобы вы, какъ спеціалистъ, потрудились бы найти эти замѣчательныя слова Одюбона въ подтвержденіе вашей мысли.

Г. Волковъ. Я вамъ очень благодаренъ за замѣчаніе, и, конечно, имъ воспользуюсь.

Г. Раевскій. Я васъ прежде не совсѣмъ понялъ, я думалъ что вы касаетесь и научныхъ занятій, сегодня же вы прямо высказали, что касаетесь только дѣла воспитателей, чего вы въ прошлый разъ не говорили, такъ что теперь, пожалуй, трудно и возражать.

Г. Волковъ. Я въ своемъ рефератѣ никогда не касался *научныхъ занятій;* правда, я не выгородилъ себя отъ упрека и въ этомъ сознаюсь. Если припомните, весь мой рефератъ былъ написанъ съ точки зрѣнія воспитателя

чтобы обсудить вопросъ въ этомъ отношеніи, я, конечно, долженъ былъ принять во вниманіе то образовательное вліяніе, которое эти занятія могутъ дать въ дополненіе къ учебнымъ занятіямъ, но собственно я всегда оставался на почвѣ воспитательной и говорилъ только о томъ, чѣмъ занимаются дѣти сами, подъ наблюденіемъ воспитателей.

Г. Раевскій. Но сегодня вы сильнѣе выгораживаете...

Г. Волковъ. Это вѣрно; но, согласитесь, что и прежде я не сказалъ ни одного слова, изъ котораго можно было заключить, что я говорилъ объ учебныхъ занятіяхъ.

Г. Раевскій. Я буду говорить какъ учитель. Съ вашимъ взглядомъ насчетъ собиранія коллекцій я вполнѣ согласенъ, такъ какъ въ своей практикѣ я нѣсколько разъ высказывался противъ нихъ. Опытъ показалъ, что эти занятія вотъ въ чемъ происходятъ: съ весны ученики жадно бросаются на насѣкомыхъ, ловятъ ихъ, нещадно колятъ, сажаютъ на булавки и потомъ, какъ вы, вѣроятно, замѣтили, раскладываютъ по ранжиру, по росту, по величинѣ, по цвѣтамъ, но къ концу лѣта занятія надоѣдаютъ и всѣ коллекціи выбрасываются вонъ. Конечно, это не только безцѣльно, но и вредно, именно съ той точки зрѣнія, на которую вы указали. Въ тысячу кратъ полезнѣе, если, поймавъ насѣкомое, ребенокъ окружитъ его извѣстными условіями, прослѣдитъ нѣсколько фазъ его развитія, прослѣдитъ за его образомъ жизни, какъ предлагалъ г. Сентъ-Илеръ въ своей зоологіи насчетъ нѣкоторыхъ насѣкомыхъ. Но вотъ чего я не понимаю—,почему вы возстаете противъ коллекцій растеній? Вѣдь тутъ не будетъ того, чего вы боитесь при собираніи животныхъ, т. е. жестокосердіе нисколько не возбудится? Затѣмъ, если естественная исторія имѣетъ какое-нибудь значеніе какъ предметъ, то, конечно, она должна пріучить къ наблюденію, пріучить глазъ къ изученію внѣшнихъ формъ, къ сравненію, съ систематизаціи, а, по моему, лучше всего достигается эта цѣль ботаникой. Ученикъ, собирая растенія, долженъ разсмотрѣть ихъ внимательно во всѣхъ деталяхъ, для того, чтобы узнать положеніе ихъ въ системѣ; затѣмъ бережно засушить ихъ, при чемъ хорошо, если онъ высушитъ отдѣльныя части цвѣтка; наконецъ, составляя гербарій, онъ располагаетъ цвѣты по родамъ, семействамъ. Это все работа образовательная въ извѣстномъ смыслѣ, хотя и не заключаетъ наблюденія надъ жизнью, но при этомъ можно также растенія пересаживать въ садъ, въ комнату, выращивать ихъ, собирать сѣмяна и такимъ образомъ наблюдать за растеніями. Я не понимаю, почему вы вооружаетесь противъ собиранія растеній. Вотъ все, что я хотѣлъ сказать, съ взглядомъ же вашимъ на собираніе коллекцій животныхъ я вполнѣ согласенъ.

Г. Волковъ. Мнѣ кажется, что если вы говорите о засушиваніи отдѣльныхъ частей цвѣтка, которое дѣлается подъ наблюденіемъ преподавателя для учебныхъ цѣлей, то я ничего противъ этого не имѣю и думаю, что такія занятія будутъ полезны и вообще образовательны; но сколько я видѣлъ, какъ дѣлаются коллекціи засушенныхъ растеній, то занятія эти нисколько не имѣютъ такого характера,—они заключаются просто въ томъ, что дѣти собираютъ всѣ растенія, какія имъ приглянутся, засушиваютъ ихъ, выправляютъ извѣстнымъ образомъ и затѣмъ уже составляются учебныя коллекціи самимъ преподавателемъ, большей частью даже безъ помощи дѣтей. Вы, можетъ быть, скажете, что это дѣлается только въ настоящее время, что можно измѣнить такой порядокъ, сдѣлать такъ, чтобы дѣти и въ свое свободное время продѣлывали такую же полезную въ учебномъ отношеніи работу, но я

думаю, что немыслимо расчитывать на силы воспитателя—требовать, чтобы онъ могъ организовать внѣ классныя занятія дѣтей, такъ чтобы они служили цѣлямъ преподаванія естествознанія. На это можно расчитывать только въ частномъ случаѣ, вообще же этого не случается и хорошо еще если воспитатель въ этомъ занятіи ограничивается тѣмъ, что дастъ нѣкоторыя мысли, по которымъ дѣти могутъ собирать коллекціи, систематизировать ихъ, а ужъ о расчлененіяхъ, выправленіяхъ едва ли можетъ быть и рѣчь. Я думаю, что будетъ гораздо лучше и производительнѣе, если воспитатель обратитъ вниманіе дѣтей, заинтересуетъ ихъ собираніемъ живыхъ коллекцій растеній.

Г. Эвальдъ. Объясните какихъ; напр. устроить акваріи очень трудно.

Г. Волковъ. Вотъ что я имѣлъ въ виду: ребенокъ нашелъ въ полѣ растеніе, которое ему понравилось; вмѣсто того чтобы сорвать его какъ попало, лучше пусть онъ выкопаетъ его съ нѣкоторой частью земли у корня, принесетъ домой и посадитъ въ грядку. Такимъ образомъ составится живая коллекція, которую можно классифицировать, какъ угодно. Уходъ и наблюденіе за нею принесетъ, разумѣется, въ тысячу разъ больше пользы чѣмъ наблюденіе и работа съ богатымъ гербаріемъ....

Г. Раевскій. Я съ вами согласенъ, я вѣдь говорилъ какъ учитель, воспитатель же дѣйствительно едва-ли можетъ помочь...

Г. Волковъ. Обыкновенно ученику лѣнь выкопать растеніе, иногда даже просто и въ голову ему не придетъ, онъ сорветъ растеніе и втискаетъ подъ прессъ, въ книгу, нисколько не заботясь о сохраненіи естественнаго направленія цвѣтка, листьевъ. Это, мнѣ кажется, неблагопріятно дѣйствуетъ на дѣтей.

Предсѣдатель. Г. Перетцъ!

Г. Перетцъ. Нельзя не отнестись съ полнымъ сочувствіемъ къ тому гуманному участію, которое вы принимаете въ живыхъ существахъ, но тѣмъ не менѣе я не вполнѣ могу съ вами согласиться. Вы полагаете, что при собираніи животныхъ происходитъ тотъ вредъ, что дѣти, ловятъ живыхъ животныхъ, умерщвляютъ ихъ и затѣмъ имѣютъ дѣло съ трупами; это ожесточаетъ ихъ, пріучаетъ безучастно относиться къ живымъ существамъ и тѣмъ самымъ портитъ ихъ характеръ. Я полагаю, что въ настоящемъ случаѣ слѣдуетъ вопросъ поставить такимъ образомъ: отчего произойдетъ больше пользы, оттого-ли, что дѣти въ данномъ случаѣ пренебрегутъ, позволю себѣ выразиться, сантиментальнымъ отношеніемъ къ этимъ живымъ существамъ и научатся дѣлу, т. е. при помощи этихъ труповъ пріобрѣтутъ необходимыя для нихъ свѣдѣнія или же отъ того, что они, отказываясь ради ложной чувствительности воспитателей отъ изслѣдованій надъ трупами, въ то же самое время лишатся тѣхъ свѣдѣній, которыя они могли бы пріобрѣсти. Ставя такъ вопросъ, мы должны взвѣсить то и другое; я полагаю, что надо согласиться съ тѣмъ, что слѣдуетъ предпочесть, чтобы дѣти умерщвляя животныхъ и, благодаря этому, изучали живые организмы. Вы же предлагаете другое средство: вы говорите, что они достигнутъ той же самой цѣли, если будутъ имѣть дѣло съ живыми животными. Прекрасно. Положимъ, они могли бы воспитывать массы насѣкомыхъ, наблюдать ихъ жизнь и, благодаря этому, ознакомиться съ ихъ бытомъ, но такимъ образомъ нельзя поставить вопросъ относительно многихъ другихъ животныхъ.

Г. Волковъ. Относительно какихъ животныхъ вы говорите?

Г. Перетцъ. Напримѣръ лучистыхъ.

Г. Волковъ. Мы о нихъ не говоримъ.

Г. Перетцъ. У васъ говорится о животныхъ, а не о насѣкомыхъ...

Г. Волковъ. О тѣхъ животныхъ, которыхъ дѣти могутъ собирать, стало быть объ остальныхъ и рѣчи быть не можетъ.

Г. Перетцъ. Мои слова имѣютъ тотъ смыслъ, что въ вашемъ рефератѣ было упомянуто о звѣринцѣ...

Г. Волковъ. У меня сказано «зоологическій дворикъ»...

Г. Перетцъ. Въ вашемъ рефератѣ употреблено было именно выраженіе «звѣринецъ».

Г. Волковъ. Въ такомъ случаѣ это только выраженіе, такъ какъ, конечно, я не говорилъ о тиграхъ, львахъ, потому что дѣти не могутъ ихъ ловить.

Г. Перетцъ. Далѣе вы предлагаете держать животныхъ, позволю себѣ выразиться, въ постоянномъ заключеніи. Я не думаю, чтобы мѣра, предлагаемая вами была болѣе гуманна, если ужъ дѣло идетъ о гуманизмѣ...

Г. Волковъ. Да дѣло въ томъ, что вы нисколько не понимаете моей мысли,—я предлагалъ держать животныхъ на столько, чтобы ребенокъ могъ присмотрѣться къ нимъ, изучить ихъ, насколько это ему возможно, и затѣмъ выпустить. Вотъ что я предлагалъ. Позвольте васъ остановить, такъ какъ вы уже но второй разъ все употребляете слово гуманный. Дѣло заключается въ томъ что едва-ли гуманность, которую вы мнѣ приписываете относительно живыхъ существъ, едва-ли обращается къ животнымъ и растеніямъ, такъ какъ я имѣлъ въ виду не ихъ благо, а благо дѣтей и съ этой точки зрѣнія я и высказывался въ своемъ рефератѣ. Я думаю такимъ образомъ: если ребенокъ нѣсколько дней подержитъ какого-нибудь жука въ своемъ терраріи, то это во всякомъ случаѣ менѣе опасно для него въ отношеніи нравственнаго воспитанія, чѣмъ если онъ ему оторветъ голову, ногу, проколетъ его булавкой и т. д. Я думаю, это безспорно и на это я и опирался.

Г. Перетцъ. Если ребенокъ будетъ наблюдать живое насѣкомое, которое онъ будетъ держать въ заключеніи, то знакомство его съ этимъ индивидуумомъ будетъ односторонне,—онъ познакомится съ его привычками, образомъ жизни, и то не вполнѣ, потому что насѣкомое будучи поставлено въ искуственную обстановку, до нѣкоторой степени измѣнитъ свой образъ жизни. Это разъ. Второе—когда трупъ насѣкомаго находится въ распоряженіи ребенка, то онъ можетъ анатомировать его, я долженъ оговорить это слово, по крайней мѣрѣ онъ можетъ до нѣкоторой степени его анатомировать и пріобрести тѣ свѣдѣнія, которыя при одномъ поверхностномъ наблюденіи, я употребляю это слово буквально, т. е. съ поверхности, онъ никогда не пріобрѣтетъ.

Г. Волковъ. Вотъ видите, что касается, до анатомированія животныхъ съ учебной цѣлью, то я вовсе не касался этого вопроса и думаю, что еслибы дѣти стали анатомировать насѣкомыхъ и животныхъ, чего, впрочемъ, они не дѣлаютъ, то, само собою разумѣется, это принесло бы имъ столько же пользы, сколько имъ бываетъ полезно отрываніе головъ, ногъ и т. д. у мухъ, словомъ сказать, это безцѣльное, безрезультатное препровожденіе времени въ учебномъ отношеніи. Что же касается утвержденія вашего или если не утвержденія, то по крайней мѣрѣ того, что можно было вывести изъ вашихъ словъ, будто наблюденія надъ трупами могутъ быть болѣе разносторонни чѣмъ наблюденія надъ живыми экземплярами, то это едва-ли справедливо.

Г. Перетцъ. Я полагаю, что когда ребенокъ имѣетъ трупъ насѣкомаго, то онъ можетъ ознакомиться съ насѣкомымъ и съ другой стороны. Я не говорю, что наблюденія надъ трупомъ будутъ болѣе полныя, но другаго рода, что существенно при изученіи. Тутъ видна другая сторона дѣла, которая въ первомъ случаѣ ускользаетъ.

Г. Волковъ. А мнѣ кажется, что нѣтъ, такъ какъ форму животнаго гораздо удобнѣе наблюдать на живомъ экземплярѣ, чѣмъ на мертвомъ, потому что какъ бы искусно не было препарировано животное, для коллекціи, все таки тутъ возможны различнаго рода искривленія, словомъ обезображиваніе труповъ, тогда какъ живой экземпляръ, само собою разумѣется, сохраняетъ тѣ формы, которыя всего желательнѣе было бы чтобы изучилъ ученикъ.

Г. Перетцъ. Обыкновенно дѣло происходитъ такимъ образомъ: ученики на прогулкѣ въ сопровожденіи воспитателя занимаются собираніемъ насѣкомыхъ, каждаго по нѣсколько экземпляровъ. Очень часто обращаются они съ разными вопросами къ воспитателю, на обязанности котораго, какъ мнѣ кажется, лежитъ отвѣчать на нихъ. Собравъ экземпляры насѣкомыхъ, дѣти препарируютъ ихъ, т. е. просто на просто умерщвляютъ ихъ, насаживаютъ на булавки и помѣщаютъ въ коллекціи только тѣ экземпляры, которые лучше сохранились. Такимъ образомъ ваше возраженіе, какъ мнѣ кажется, устраняется. Затѣмъ, сколько могу припомнить, вы въ вашемъ рефератѣ заходили довольно далеко, именно вы возставали противъ ловли рыбы крючкомъ. Изъ этого я вывожу, что вы допускаете ловлю рыбы, при помощи другихъ орудій, но скажите сами, рыбѣ лучше или хуже, если ее поймаютъ сачкомъ, а не крючкомъ?

Г. Волковъ. Да я не о рыбѣ забочусь, а о дѣтяхъ!

Г. Перетцъ. Такъ какъ же вы думаетъ, ребенокъ будетъ болѣе жестокосердъ или менѣе, если онъ поймаетъ рыбу крючкомъ? Замѣтьте, рыба сама наскакиваетъ на крючокъ, или онъ ее ловитъ сачкомъ, зная, что она подвергнется той же участи, потому что назадъ онъ ее не выброситъ, а будетъ держать въ закрытомъ акваріумѣ и кончитъ тѣмъ, что употребитъ ее въ пищу.

Г. Волковъ. Почему? Да рыба, которую ловятъ дѣти, большей частью бываетъ такая, что ее въ пищу не употребляютъ.

Г. Перетцъ. Ребенокъ будетъ ловить такихъ рыбъ, которыхъ можно найти въ данной мѣстности. Затѣмъ мнѣ остается сказать нѣсколько словъ о растеніяхъ, но объ этомъ говорилъ уже г. Раевскій. Я положительно не понимаю, почему ребенокъ будетъ ожесточать себя, срывая растенія которыя не чувствуютъ никакого страданія, не понимаю, потому что въ ребенкѣ нѣтъ мысли, что онъ причиняетъ какое нибудь зло; тутъ нѣтъ страдающаго объекта, такъ почему же ему не срывать растеній и не изслѣдовать ихъ такъ, какъ онъ изслѣдуетъ растенія, растущія въ горшкахъ?

Г. Волковъ. Вы вообще возражаете мнѣ главнымъ образомъ съ той точки зрѣнія, какъ будто я обсуждалъ этотъ вопросъ, заботясь о животныхъ и растеніяхъ, о томъ будетъ ли имъ хорошо или не будетъ. Я право не вдавался въ такое соображеніе: лучше ли рыбѣ, если ее поймаютъ крючкомъ или сачкомъ, да подержатъ нѣсколько дней? Меня этотъ вопросъ нисколько не интересовалъ,—я смотрѣлъ на это такъ: если ребенокъ вытаскиваетъ рыбу при помощи крючка, которымъ онъ пронзаетъ ей ротъ, жабры, то, мнѣ кажется, въ воспитательномъ отношеніи, ловя рыбу сачкомъ, ребенокъ не причиняетъ ей

никакого видимаго вреда, если еще при томъ онъ ее тотчасъ опуститъ въ воду и будетъ пещись объ ней, для того чтобы она жила сообразно своимъ потребностямъ. По моему эта послѣдняя форма ловли рыбы въ этомъ частномъ случаѣ заслуживаетъ предпочтенія. То же самое можно сказать и о другихъ животныхъ, о которыхъ вы упомянули. Что касается до растеній, то, само собою разумѣется, если бы я говорилъ, что то обстоятельство, что ребенокъ сорветъ растеніе, развиваетъ въ немъ жестокосердіе, то это былобы преувеличеніе, но вы вспомните, что я во многихъ мѣстахъ своего реферата и даже въ тезисахъ оговаривался, что вредъ, приносимый отъ дурнаго обращенія съ растеніями, далеко не такъ великъ, какъ отъ дурнаго обращенія съ животными, хотя все-таки я утверждалъ и теперь повторяю, что лучше развивать въ дѣтяхъ участное отношеніе къ растеніямъ, развивать въ нихъ наклонность сохранять ихъ, окружать попеченіями, условіями, необходимыми для того, чтобы они могли расти своимъ естественнымъ ростомъ и такія растенія, такъ сказать, преподносить дѣтямъ для наблюденій. На этомъ стоялъ я въ своемъ рефератѣ, стою и теперь.

Г. Перетцъ. Я полагаю, что въ воспитательномъ отношеніи гораздо лучше пріучать къ подобному отношенію къ растеніямъ, но дѣло въ томъ, что если дѣти, имѣя въ виду пользу, извлекаемую ими при изученіи растеній будутъ рвать ихъ, то я не могу понять, что можетъ ожесточить ихъ или дурно дѣйствовать на ихъ нравственныя качества. Теперь я говорю о дѣтяхъ, а не о растеніяхъ.

Г. Волковъ. Я объ этомъ не говорю. Конечно, если учитель пришелъ къ дѣтямъ научить ихъ, положимъ, тому, изъ какихъ частей состоитъ цвѣтокъ, то, понятно, онъ долженъ сорвать его, сдѣлать съ нимъ то, что ему нужно для учебныхъ цѣлей, но я этого вопроса не касался, а говорилъ только о собираніи дѣтьми растеній въ ихъ свободное отъ занятій время и подъ руководствомъ воспитателя. Если въ частныхъ случаяхъ воспитатель и можетъ разсказать о растеніи цвѣтка, т. е. задаться учебной цѣлью, то я съ вами согласенъ, но это особый случай, такъ какъ онъ тогда уже не воспитатель, а преподаватель.

Г. Перетцъ. Если собираются растенія, то съ цѣлью изученія ихъ, а для этого нужно знать число тычинокъ, положеніе завязи и т. д., слѣдовательно, нужно разорвать цвѣтокъ.

Г. Волковъ. Это все дѣлается въ классѣ при изученіи растеній, а я этого не касаюсь и говорю только о томъ собираніи растеній которое, повторяю вамъ это еще разъ, происходитъ подъ руководствомъ воспитателя.

Г. Перетцъ. Я вполнѣ понимаю вашу мысль. Цѣль собиранія растеній—ихъ изученіе....

Г. Волковъ. Нѣтъ не изученіе, это слишкомъ широко...

Г. Перетцъ. Цѣль собиранія растеній—ихъ изученіе, такъ какже вы хотите ограничиться разсмотрѣніемъ только одного внѣшняго вида,—что цвѣты красивы, такой-то величины, лепестки такіе-то...

Г. Волковъ. Какъ одного внѣшняго вида? Ничуть нѣтъ, ребенокъ наблюдаетъ законъ произрастанія какъ сначала выходитъ одинъ листикъ, потомъ мало по малу нарастаетъ цвѣтокъ.

Г. Перетцъ. Да такія наблюденія ребенокъ будетъ дѣлать на одномъ растеніи, много на двухъ, а коллекціи собираются съ другой цѣлью, съ цѣлью составленія гербарія, при помощи котораго онъ изучаетъ самыя растенія...

Г. Волковъ. Т. е. для составленія гербарія, который большей частью или дѣлается для заведенія, или для учителя и т. д., но съ этимъ-то я и не согласенъ. Я думаю, что воспитанникъ—это сама по себѣ цѣль, а что надо для заведенія, о томъ мы позаботимся!

Предсѣдатель. Г. Миропольскій!

Г. Миропольскій. Такъ какъ г. референтъ выразилъ, что основныя мысли, высказанныя имъ въ рефератѣ, остаются тѣми же самыми и при новомъ измѣненіи его тезисовъ, то я считаю возможнымъ предложить собранію нѣсколько замѣчаній, которыя, полагаю, будутъ содѣйствовать выясненію содержанія реферата. Хотя возраженія мои совпадаютъ съ высказанными уже возраженіями относительно собиранія коллекцій растеній, но такъ какъ тѣ возраженія стояли на почвѣ учебной, а у меня точка зрѣнія педагогическая и даже психологическая, то я считаю не лишнимъ даже повтореніе и разъясненіе того, что высказано другими раньше меня.

Приступая къ возраженію на вашъ рефератъ, прежде всего не могу не выразить моего сожалѣнія, что обсужденіе его совершается чрезъ довольно продолжительный промежутокъ времени послѣ его чтенія. Я не говорю о томъ маленькомъ неудобствѣ, что рефератъ, появленіе котораго вполнѣ совпадало съ началомъ лѣтняго отдыха учащихся, теперь является, какъ «post bello auxilium»; неудобство это изчезаетъ передъ обще-научнымъ и практическимъ значеніемъ педагогическихъ вопросовъ, поднятыхъ вами; но я говорю о невыгодѣ положенія возражателей, такъ какъ многія частности вашего прекраснаго реферата, вызывавшія возраженія, могли ускользнуть за это время изъ памяти. Извиняюсь поэтому, если возраженія мои будутъ носить нѣсколько общій характеръ. Я живо помню то общее впечатлѣніе которое я вынесъ изъ вашего чтенія. Въ вашемъ прекрасномъ рефератѣ вы являетесь человѣкомъ науки и адвокатомъ человѣческаго чувства: какъ педагогъ, я могу только выразить сочувствіе такой тенденціи. Но за этимъ общимъ впечатлѣніемъ возникаютъ нѣкоторыя частности, вызывающія возраженія, которыя я и позволю себѣ предложить вашему вниманію.

Возраженія мои касаются именно взгляда вашего на собираніе коллекцій растительнаго царства, что̀ вы высказали во 2-мъ тезисѣ вашего реферата: «тоже (т. е., опасность для нравственнаго развитія дѣтей) хотя въ меньшей степени, относится къ собиранію растеній и т. д.».

Мнѣ кажется, что вы преувеличиваете вредное вліяніе которое имѣетъ собираніе растеній на дѣтскую натуру. Вы сопоставляете это вліяніе съ тѣмъ, какое имѣетъ на нихъ собираніе насѣкомыхъ, но вѣдь это двѣ существенно разныя сферы. Правда, вы уменьшаете это вліяніе, говоря: «тоже, хотя въ меньшей степени», но это же выраженіе показываетъ, что вы оба вліянія признаете *тожественными* въ существѣ дѣла и различаете ихъ только количественно, такъ-сказать, интенсивно. Но этого предполагаемаго вами тожества нельзя признать.

Въ самомъ дѣлѣ, растительному царству не достаетъ той именно черты, которая наиболѣе сильно оказываетъ на насъ моральное вліяніе—ему не достаетъ способности испытывать ощущеніе, чувствовать боль, а слѣдовательно, страдать, чѣмъ обладаютъ животныя. Отсюда, если бы мы, напр., начали отдѣлять живой членъ отъ живаго животнаго, то здѣсь было бы *дѣйствительное* страданіе которое мы могли бы наблюдать во внѣ, такъ какъ оно выражается признаками общими и для насъ лично; я разумѣю крикъ страдающаго,

судорожныя движенія отъ боли, порывистое стремленіе спасти себя отъ нея и пр. Когда же мы дробимъ на части растеніе, то на самомъ дѣлѣ страданія нѣтъ; (признаки нѣкоторой нервозности, у цвѣтовъ сжимающихъ лепестки при раздраженіи, конечно, никто не рѣшится отожествлять съ ощущеніями боли и вообще чувства).

Указанное же различіе царства животнаго отъ растительнаго тѣмъ важнѣе для насъ, что вопросъ о собираніи коллекцій въ воспитательномъ отношеніи переносится на психологическую почву, т. е., мы обращаемся къ тѣмъ внутреннимъ процессамъ, которые возникаютъ, или могутъ возникать въ душѣ дитяти, при извѣстныхъ данныхъ; это-то субъективное настроеніе дѣтской натуры и составляетъ главную задачу педагога. Если ребенокъ мучитъ животное, зная что ему больно, если онъ прокалываетъ иглой живую бабочку, замѣчая по ея судорожнымъ движеніямъ, что она страдаетъ, то дѣйствительно, при частомъ повтореніи подобныхъ фактовъ, въ его натурѣ можетъ выработаться жестокость. Но, едва-ли можно тоже сказать относительно растеній, гдѣ мы не замѣчаемъ никакихъ признаковъ страданій и боли, здѣсь выступаетъ уже наша личная цѣль съ какою мы срываемъ растеніе, и только она одна, мнѣ кажется, можетъ вліять на моральное расположеніе ребенка. Не вообще разрываніе растеній вредно для дитяти, а безцѣльное разрываніе— это другое дѣло. Въ первомъ случаѣ, относительно животныхъ, вредное настроеніе дитяти при мученіи ихъ, имѣетъ дѣйствительную, объективную основу; для растеній же такой основы нѣтъ, и мы должны будемъ искуственно подставлять фиктивный субстратъ для этого рода явленій, мыслить растенія за чувствующія субстанціи, чтобы приравнять ихъ животнымъ, а это едва-ли будетъ педагогично. Подкладывая природѣ сантиментальную личность и наши страсти, замѣчаетъ одинъ натуралистъ, мы забываемъ нашъ метафорическій языкъ и принимаемъ образъ выраженія за самое дѣло. «Трезвый, хотя и прозаическій взглядъ лучше обманчивыхъ идеализацій; не вносите же человѣческую идею и чувство въ природу». Вѣдь, только одно *истинное* имѣетъ настоящее воспитательное значеніе; все фиктивное, хотя бы оно было создано съ самыми лучшими цѣлями, окажется призракомъ, и скорѣе испортитъ, чѣмъ разовьетъ натуру дитяти. Не забудемъ, что знакомствомъ съ природой мы готовимъ дитя для науки и жизни.

Наука же, какъ и природа, это не alma mater, но и не мачиха; она ни тепла, ни холодна, ни жестка, нечувствительна; она не знаетъ разрушенія. Слово это не имѣетъ для нея смысла, такъ въ природѣ ничто не разрушается; съ объективной точки зрѣнія, здѣсь является полное безразличіе. И мнѣ кажется, что пріучать дитя подкладывать подъ все чисто-субъективный субстратъ, едва-ли основательно. Если непріятна, вредна и отталкиваетъ насъ жестокость, то и болѣзненно развившаяся мечтательность, мнительность, сантиментальность—не лучше. Это двѣ крайности, которыхъ нужно избѣгать. При свойственной же дѣтямъ способности все олицетворять, на все переноситъ свои личныя состоянія, послѣдняя крайность ни сколько не лучше первой и ее не менѣе первой надо остерегаться. Всѣмъ, конечно, извѣстенъ, напр. граціозный разсказъ Некрасова «Саша», гдѣ дѣвочка плакала, глядя какъ лѣсъ вырубали: этотъ наивный и полный неподдѣльной поэзіи разсказъ увлекателенъ, но я не назову его педагогичнымъ; въ немъ фантазія создаетъ то, чего нѣтъ въ дѣйствительности, или что̀ еще хуже, въ немъ самая дѣйствительность истолковывается фантастично, съ произвольною подкладкой нашихъ

личныхъ страстей и страданій. Видѣть въ березовомъ сокѣ слезы и ныть отъ тоски, что дерево валится подъ топоромъ дровосѣка,—я называю это ложною чувствительностью. Иное дѣло, если бы дѣвочка разсудила, для чего эта рубка,—быть можетъ, срубленное дерево дастъ пріютъ голодающей и холодающей семьѣ, чего же здѣсь плакать? Я сказалъ уже, что моральное значеніе въ этой сферѣ факты пріобрѣтаютъ только тою *цѣлью*, какая лежитъ въ основѣ дѣйствій. Вотъ, напр., мы на сѣнокосѣ, передъ нами необъятная масса свѣжихъ «труповъ» скошенной травы и множества цвѣтковъ. Но скажетъ ли кто-нибудь, что это зрѣлище «травяной смерти» способно вызвать или содѣйствовать развитію въ дѣтяхъ чувства жестокости? Мы видимъ, что дитя съ полнѣйшимъ интересомъ слѣдитъ за работой и весело рѣзвится на копнахъ свѣжаго, душистаго сѣна, ни сколько не питая жестокости, и не подозрѣвая, что здѣсь царитъ смерть. И это понятно. Ребенокъ знаетъ, что эта травка—кормъ для лошадки, и онъ съ чувствомъ самымъ доброжелательнымъ беретъ пучекъ травы и подноситъ къ лошади, которая ласково беретъ этотъ подарокъ. Тутъ до жестокости далеко. Иное дѣло истребленіе безъ цѣли, безъ смысла,—этого нужно бояться. Другой примѣръ. Ребенокъ, гуляя въ полѣ, на лугу, вспомнивъ, что его маленькій братъ, такой любитель цвѣтовъ, лежитъ дома больной, рветъ ему букетъ простенькихъ, но милыхъ цвѣточковъ; здѣсь онъ уничтожаетъ жизнь цвѣтка, но кто рѣшится сказать, что у ребенка такой поступокъ можетъ вызвать жестокость! Природа не рабочій для насъ, но мы можемъ ею пользоваться въ свое добро и это наше право.

Итакъ, повторяю, въ области растительнаго царства уничтоженіе растеній само по себѣ еще не имѣетъ моральнаго значенія, но важны субъективные мотивы, лежащіе въ основѣ фактовъ, та цѣль, которая сообщаетъ тотъ или другой субъективно-моральный оттѣнокъ дѣйствію. Возьмемъ рубку лѣса. Одинъ и тотъ же фактъ можетъ оказывать на насъ совершенно различныя вліянія. Когда піонеры Американской цивилизаціи вырубали вѣковые лѣса, строя изъ нихъ себѣ хижину и баракъ для школы, очищая поле для посѣва,—мы не возмущаемся; это шагъ впередъ, это побѣда человѣка надъ природой. Но когда фанатически безпощадная месть турокъ—на нашей памяти—истребляла безъ нужды, въ опьяненіи дикаго насилія, роскошные лѣса, оливковыя рощи и богатые виноградники бѣдныхъ Критянъ, то мы глубоко возмущаемся,—это побѣда грубой, самодурной мести надъ культурой. Фактъ одинъ—истребленіе лѣса,—а моральное его значеніе и вліяніе различно до противоположности. Примѣняя тоже по аналогіи къ вопросу о ботанизаціи, мы приходимъ къ тому выводу, что раздѣленіе на части и прессовка сами по себѣ вовсе не могутъ быть вредны для нравственнаго развитія дитяти, когда онъ дѣлаетъ это съ извѣстною, разумною, ясно сознанною цѣлью. Но, тоже явленіе становится вреднымъ, когда оно безцѣльно, тогда оно способно вызвать только страсть разрушенія, истребленія, порчи—инстинкты во всякомъ случаѣ дикіе, способные легко перейдти и въ жестокость. Вотъ на эту сторону и нужно обратить вниманіе.

Но вы говорите, что такое отношеніе къ растеніямъ сильно препятствуетъ образованію въ ребенкѣ любви къ живымъ растеніямъ и образуетъ привычку къ безцеремонному, небрежному обращенію съ ними,—и это едва-ли вѣрно. Никто такъ не любилъ, быть можетъ, растеній, какъ Линней, который перенесъ на нихъ всю жизнь, всѣ свои симпатіи; конечно, онъ и культивировалъ и растилъ ихъ, но и не мало, конечно, онъ и истребилъ ихъ на своемъ вѣку.

Мнѣ кажется, что собирая гербарій, ребенокъ напротивъ, научается цѣнить растеніе, онъ за нимъ ухаживаетъ, бережетъ его, заботливо укладываетъ. Радость отыскать новый видъ—это такое удовольствіе, которое я назову вполнѣ воспитательнымъ. Я, разумѣется, не противъ ухода за живыми растеніями, но я убѣжденъ, что и собираніе растеній не вредитъ нравственному развитію дитяти. Одно другому не мѣшаетъ. Я полагаю, что въ тезисѣ слѣдовало бы опустить указаніе вреда отъ прессованія и пр. а вмѣсто того обратить особенное вниманіе на то, чтобы при ботаническихъ экскурсіяхъ не было безцѣльнаго, безсмысленнаго истребленія растеній.

Г. Волковъ. Что касается до того мнѣнія, что въ отношеніяхъ ребенка къ умерщвляемому растенію и животному въ педагогическомъ смыслѣ существуетъ значительная и даже существенная разница,—съ этимъ я вполнѣ согласенъ.....

Г. Миропольскій. А въ вашемъ тезисѣ вы выразили, что вредное вліяніе для ребенка какъ въ томъ, такъ и въ другомъ случаѣ тоже самое, только въ меньшей степени.

Г. Волковъ. Я поясню это мое выраженіе въ тезисѣ: я совершенно согласенъ, что разница во вліяніи на ребенка здѣсь обусловливается тѣмъ обстоятельствомъ, что умерщвляя животное, человѣкъ легче представляетъ его себѣ страдающимъ, чѣмъ это можетъ быть сдѣлано при умерщвленіи растенія...

Г. Миропольскій. Конечно, тамъ онъ встрѣчаетъ нервную систему, составляющую и унасъ органъ страданія, и тѣ же внѣшнія проявленія чувствующей жизни....

Г. Волковъ. Да, но, мнѣ кажется, что если мы встрѣчаемъ нервную систему у животныхъ, то это еще нисколько не доказываетъ, чтобы присутствіемъ этой нервной системы обусловливалось страданіе животнаго въ понятіяхъ ребенка. Человѣкъ обыкновенно способенъ думать, что животное, что всякое живое существо страдаетъ, гораздо раньше, чѣмъ узнаетъ о существованіи нервной системы; и когда узнаетъ объ этомъ, то видя животное страдающимъ въ большей части случаевъ вовсе не думаетъ о присутствіи въ немъ нервной системы. Тоже, самое, я думаю, можно сказать и о внѣшнихъ признакахъ, по которымъ мы судимъ о выраженіи страданія животнаго. Я думаю, что признаки эти далеко не такъ рѣзко отличаются у растеній и у животныхъ вообще. Вѣдь, собственно говоря, большее или меньшее сходство признаковъ въ выраженіи страданія животнаго съ выраженіемъ страданія въ человѣкѣ, обусловливается большимъ или меньшимъ сходствомъ организаціи животнаго съ организаціею человѣка. Ясное дѣло, что между животными мы можемъ найти очень много такихъ, въ выраженіи страданій которыхъ нѣтъ рѣшительно ничего сходнаго съ тѣми признаками, которыми обыкновенно выражается человѣческое страданіе; и сколько мнѣ извѣстно изъ моихъ наблюденій при практическихъ занятіяхъ дѣломъ воспитанія, дѣти очень часто никакъ не могутъ стать на ту точку зрѣнія, что пронзаемый булавкою жукъ страдаетъ, а засушиваемое или разрываемое растеніе,—не страдаетъ. Большею частью, и въ особенности маленькія дѣти къ этому вопросу относятся совершенно безразлично; уничтожая жизнь маленькаго животнаго, или причиняя ему страданія, они также мало думаютъ о его страданіи, какъ и при уничтоженіи жизни растенія. Затѣмъ, какъ вы такъ и другіе опоненты возражали мнѣ въ томъ смыслѣ какъ будто бы я утверждалъ, что всякій фактъ

срыванія растеній вреденъ; я этого не говорилъ, я говорилъ только, что въ большинствѣ фактовъ, такое обращеніе съ растеніями, если напр. ребенокъ разрываетъ цвѣтокъ, оно не можетъ быть благопріятно въ томъ отношеніи, которое я указалъ въ своемъ рефератѣ. Что касается того, что ребенку не слѣдуетъ навязывать мысли о чувствительности растеній, то съ этимъ я конечно совершенно согласенъ. Если бы воспитатель, желая устранить дурное обращеніе дѣтей съ растеніями, сталъ бы имъ разсказывать сказки о чувствующихъ и говорящихъ растеніяхъ, то конечно, онъ поступилъ бы совершенно не педагогично. Этого я не отрицаю. Причина почему я въ тезисахъ и въ рефератѣ настаиваю на томъ, чтобы собираніе дѣтьми гербаріевъ замѣнить собираніемъ живыхъ коллекцій,—заключается въ томъ, что я говорилъ о занятіяхъ дѣтей въ свободное время, о занятіяхъ, не имѣющихъ и не могущихъ имѣть сколько нибудь строго опредѣленной цѣли.

Г. Миропольскій. Безцѣльныхъ занятій не слѣдуетъ допускать въ педагогикѣ.

Г. Волковъ. Я не сказалъ «безцѣльныхъ»; я говорю о занятіяхъ, не имѣющихъ строго опредѣленной цѣли; они имѣютъ цѣль, или иначе сказать, имѣютъ много результатовъ, но отличаются отъ занятій учебныхъ тѣмъ, что тамъ есть цѣль строго опредѣленная, учитель знаетъ что хочетъ достигнуть; здѣсь же задаться опредѣленною цѣлью нельзя, потому во первыхъ, что это свободное время ребенка и съ другой стороны потому что дѣти находятся при этомъ на рукахъ воспитателя, который въ общихъ случаяхъ откажется задаться обученіемъ дѣтей ботаникѣ и вообще какому нибудь спеціальному предмету. Сколько я наблюдалъ, собираніе гербаріевъ обыкновенно не имѣетъ никакой опредѣленной цѣли въ глазахъ дѣтей и въ большей части служитъ средствомъ составленія учебныхъ коллекцій для заведеній; слѣдовательно, съ точки зрѣнія, какъ дѣтей, такъ и воспитательной, представляется занятіемъ совершенно безцѣльнымъ, и потому я стоялъ и продолжаю стоять за то, чтобы дѣти вмѣсто собиранія гербаріевъ, собирали бы живыя коллекціи.

Г. Миропольскій. Вы говорите въ тезисѣ, что собираніе гербаріевъ воспитываетъ въ дѣтяхъ невнимательное и даже небрежное отношеніе къ растеніямъ; мнѣ кажется, что и съ этимъ согласиться никакъ нельзя; по крайней мѣрѣ я не встрѣчалъ такихъ фактовъ, а напротивъ не разъ имѣлъ случай убѣдиться, что эти высушенныя растенія дѣлаются просто дороги для дѣтей; оставаясь у нихъ подъ рукою, они воспроизводятъ въ нихъ цѣлую массу испытанныхъ впечатлѣній, живыхъ процессовъ, интересовавшихъ ихъ лѣтомъ. Затѣмъ я обращаю ваше вниманіе на то, что царство растительное и царство животное представляютъ явленія разныхъ порядковъ, стало быть и отношеніе къ нимъ должно быть различное, между тѣмъ у васъ оно обезличивается, допускается хотя, въ меньшей степени, но такое же вредное вліяніе отъ собиранія растеній, какъ и отъ собиранія коллекцій животныхъ.

Г. Волковъ. Я уже сказалъ, что согласенъ, что собираніе гербаріевъ далеко не такъ вредно въ томъ отношеніи, на которое я указалъ, какъ собираніе труповъ насѣкомыхъ, но не могу допустить чтобы здѣсь для ребенка въ такой мѣрѣ велика была разница въ отношеніяхъ къ животнымъ, какъ чувствующимъ существомъ и въ отношеніи къ растеніямъ, какъ не чувствующимъ; въ глазахъ взрослаго человѣка это возможно....

Г. Миропольскій. Да; но вѣдь дѣти становятся взрослыми; надо помнить, что изъ дитяти образуется человѣкъ, и слѣдовательно, дитя, становясь въ

извѣстныя отношенія къ внѣшнему міру, тѣмъ самымъ заранѣе кладетъ основы для своихъ будущихъ къ нему отношеній. Дѣйствительно, въ мірѣ органическомъ онъ встрѣчаетъ проявленія чувствительности; но въ отношеніи къ растеніямъ онъ не пойметъ, почему ему запрещаютъ обращаться съ растеніями такъ, какъ онъ желаетъ; я не знаю, чѣмъ, напр., вы объясните ребенку невозможность сорвать цвѣтокъ... *).

Г. Волковъ. Я не говорю вовсе о невозможности; я говорю главнымъ образомъ о томъ занятіи, которое ведется подъ названіемъ собиранія гербарія въ настоящее время въ семьѣ, въ школѣ. Оно заключается въ томъ, что дѣти рвутъ множество растеній для засушиванія; я говорю, что воспитатель долженъ стараться не о томъ, чтобы дѣти собирали растенія для засушиванія, а чтобы они собирали ихъ для сохраненія въ живыхъ коллекціяхъ для ухода за ними и для наблюденія за ихъ формой и произрастеніемъ.

Г. Сентъ-Илеръ. Я хотѣлъ сказать, что замѣтилъ въ рефератѣ двѣ ошибки, какъ мнѣ кажется; одна психологическая, которую очень хорошо объяснилъ г. Миропольскій, а другая, такъ сказать политико-экономическая, на которой я остановлю ваше вниманіе. Ошибка эта заключается въ предположеніи референта, что всѣ лѣтнія занятія дѣтей собираніемъ растеній и насѣкомыхъ, есть нѣчто выдуманное учителями естественной исторіи или воспитателями для того, чтобы дѣти могли извѣстнымъ образомъ проводить время. По моему мнѣнію этого рода занятія являются совершенно сами собою и ихъ очень трудно будетъ искоренить, если сохранить тотъ курсъ, который теперь существуетъ. Естественная исторія считается предметомъ необходимымъ во многихъ учебныхъ заведеніяхъ; тамъ ученикъ получаетъ различныя свѣдѣнія о насѣкомыхъ и растеніяхъ и потомъ, когда лѣтомъ, или въ свободное время онъ этихъ насѣкомыхъ видитъ въ природѣ, то имѣя этотъ матерьялъ подъ рукою, онъ легко узнаетъ по опыту даже, если ему никто не скажетъ, что матерьялъ о которомъ говорилось зимой можетъ быть сохраненъ какимъ нибудь образомъ. Такимъ образомъ, по моему мнѣнію собираніе насѣкомыхъ и растеній есть необходимое слѣдствіе преподаванія естественной исторіи, и говоря противъ этого собиранія, вы прямо возбуждаете вопросъ о томъ, не нужно ли уничтожить курсъ естественной исторіи въ школѣ. Различіе, которое вы дѣлали въ вашихъ возраженіяхъ между учителемъ и воспитателемъ, говоря: «да, учитель въ школѣ можетъ все это сдѣлать, а воспитатель не долженъ» не выдерживаетъ критики. Это различіе, мнѣ кажется совершенно фиктивнымъ потому, что если дѣло преподаванія идетъ раціонально, то оно должно происходить такъ, что пріобрѣтя извѣстныя познанія на урокахъ, ученикъ потомъ въ природѣ старается эти познанія подкрѣпить своими собственными наблюденіями. Напр. въ книгѣ ему между прочимъ говорили о хищныхъ жукахъ; онъ видитъ этихъ жуковъ, собираетъ ихъ и желаетъ сохранить у себя. Если бы я считалъ это занятіе вреднымъ, то мнѣ придется вести трудную аргументацію съ ребенкомъ, чтобы доказать, что дѣлать этого не слѣдуетъ. Онъ скажетъ: и отчего-же я не этого дѣлать, вѣдь это есть въ гимназіи? Если сказать, что въ гимназіи это для учебной цѣли, а ты только будешь понапрасну мучать животное, то онъ можетъ возразить: если это дѣлается учителемъ не напрасно, то и у меня не напрасно, если

*) Или иначе, чѣмъ вы будете мотивировать ваше запрещеніе ребенку не рвать цвѣтовъ... (примѣч. оппонента).

ученые, профессора университета занимаясь этимъ, не считаютъ себя жестокими, то почему же меня считаютъ жестокимъ. Конечно, съ извѣстной точки зрѣнія противъ этого можно найти какія нибудь возраженія, но всѣ они будутъ очень шатки. Итакъ мнѣніе мое состоитъ въ томъ, что если вы говорите объ этихъ занятіяхъ вообще, то ваше мнѣніе не справедливо; если же вы измѣните вашъ тезисъ такимъ образомъ: собираніе насѣкомыхъ и растеній ведется очень часто крайне безтолково дѣтьми; въ такомъ смыслѣ онъ совершенно справедливъ. Дѣйствительно, какъ замѣтилъ г. Раевскій, мы часто наблюдали, что коллекціи насѣкомыхъ превращались въ пустое развлеченіе. Но это, мнѣ кажется, только упрекъ намъ, учителямъ естественной исторіи; значитъ мы худо преподаемъ, мы не умѣемъ настолько развить, научить дѣтей, чтобы они съ пользою собирали растенія и насѣкомыхъ. Если вы имѣете въ виду это, то тогда, конечно, возражать нельзя; но чтобы вообще такое собираніе было вреднымъ и не могло принести никакой пользы — съ этимъ согласиться нельзя. Относительно той педагогической ошибки, которая разъяснена г. Миропольскимъ, я прибавлю только одно, а именно, что чувство жалости вовсе не развивается отъ извѣстныхъ дѣйствій; хирургъ, дѣлающій ежедневныя операціи, мясникъ, рѣжущій быковъ,—они вовсе не жестоки; мясникъ напр. привыкъ къ тому, чтобы наблюдать страданія извѣстныхъ животныхъ, не чувствуя жалости, но никакими наблюденіями въ области психологіи нельзя доказать, чтобы этотъ самый мясникъ безъ сожалѣнія убивающій быка, не могъ отнестись съ большимъ сожалѣніемъ къ какому нибудь жуку, потому что тамъ другое существо, другой видъ страданія. Психологическими фактами можно конечно доказать, что ребенокъ, собирая насѣкомыхъ, пріучится смотрѣть довольно безучастно на страданія извѣстныхъ животныхъ, но и тутъ даже при правильномъ собираніи коллекцій, вниманіе обращается не на страданія, а на цѣль, съ которой это дѣлается. Если собираніе производится безтолково, если дѣти радуются, глядя какъ насѣкомое шевелится на булавкѣ, то разумѣется это очень худо и есть прямая ошибка учителя естественной исторіи и воспитателя. Если бы мнѣніе ваше выражено было такимъ образомъ, что вообще у насъ въ Россіи, или въ тѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, въ которыхъ вамъ случилось наблюдать, преподаваніе естественной исторіи ведется не настолько раціонально, что бы сдѣлать домашнія занятія дѣтей дѣйствительно цѣлесообразными,—въ такомъ случаѣ я съ вами вполнѣ согласенъ, но никакъ нельзя сказать, что эти занятія вообще не могутъ быть сдѣланы цѣлесообразными и ведутъ къ жестокости.

Г. Волковъ. Что касается до замѣчанія вашего о томъ, что я напрасно думаю, будто занятія о которыхъ идетъ рѣчь, введены естествоиспытателями, то я не считаю нужнымъ положительно ничего прибавить къ тому что было сказано въ моемъ рефератѣ, потому что это было высказано въ видѣ замѣчаній, которыя вовсе не существенны...

Г. Сентъ-Илеръ. Нѣтъ, онѣ очень существенны, потому что совершенно сходятся съ извѣстнымъ направленіемъ педагогики, которое отлично очерчено въ послѣдней статьѣ г. Мечникова въ Вѣстникѣ Европы; это именно тотъ особенный взглядъ на общество, по которому человѣкъ является такимъ существомъ, которое должно быть всегда прекрасно и ничего дурнаго въ себѣ не заключать...

Г. Волковъ. Я совсѣмъ не говорю о людяхъ, объ обществѣ; я говорю о

дѣтяхъ. Въ своемъ рефератѣ я оговорился, что вовсе не признаю вреднымъ для хирурга, для анатома, анатомированіе труповъ, для физіолога—произведеніе различныхъ физіологическихъ опытовъ, я сказалъ что вовсе для взрослаго человѣка не признаю этого ни сколько вреднымъ, въ особенности въ такомъ случаѣ, если человѣкъ этотъ имѣетъ строго опредѣленную весьма серьезную и интересную для него цѣль. Я говорю здѣсь только о дѣтяхъ, у которыхъ во всякомъ случаѣ въ занятіяхъ этихъ не можетъ быть столько интереса сколько у взрослаго, имѣющаго въ этомъ занятіи спеціальный интересъ. Что касается до извѣстнаго воззрѣнія на человѣческое общество на то, что человѣкъ всегда долженъ быть только въ хорошемъ настроеніи, то дѣйствительно быть можетъ очень дурно такъ смотрѣть на дѣло, но ни въ своемъ рефератѣ, ни въ томъ, что я говорилъ сегодня, не сказалъ ни слова такого, почему бы можно было причислять меня къ мыслителямъ подобнаго рода.

Если я говорилъ, что преподаватели естествознанія ввели это занятіе, то говорилъ по своимъ воспоминаніямъ, такъ напр. отъ многихъ, занимающихся естествознаніемъ мнѣ очень часто приходилось слышать, что любовью къ этому занятію, они обязаны какому нибудь хорошему преподавателю естествознанія въ школѣ, или въ гимназіи, который главнымъ образомъ дѣйствовалъ на развитіе охоты къ этимъ занятіямъ, водя дѣтей на экскурсіи и руководя ихъ внѣ классными занятіями. Вотъ, почему я говорилъ объ учителеляхъ; но собственно говоря это не существенно.

Г. Сентъ-Илеръ. Я считаю это существеннымъ потому, что вы тутъ говорите, что это занятіе вредное, которое воспитателемъ должно быть устранено; а я думаю, что оно не можетъ быть устранено, безъ устраненія естественной исторіи. Пожалуй, можно согласиться, что съ извѣстной точки зрѣнія, занятіе это выдумано учителями, но это будетъ не совсѣмъ точное опредѣленіе; не учителя, а уроки, класныя занятія дѣтей имѣютъ необходимымъ и неизбѣжнымъ послѣдствіемъ собираніе насѣкомыхъ и растеній.

Г. Волковъ. Если бы я могъ убѣдиться, что внѣ классныя занятія дѣтей связаны съ занятіями естественной исторіею, если бы онѣ были необходимымъ дополненіемъ послѣднихъ, то тогда эти занятія были бы выходящими изъ сферы тѣхъ внѣ классныхъ занятій о которыхъ я говорилъ. Дѣло въ томъ, что факты показали мнѣ, что занятія эти всегда ведутся подъ руководствомъ воспитателя, и только такъ и могутъ вестись, потому что происходятъ въ свободное отъ занятій время. Это совсѣмъ не экскурсія, предпринимаемая съ учебною цѣлью, а стало быть если дѣти могутъ быть кѣмъ нибудь руководимы, то ужь никакъ не преподавателемъ естествознанія, а воспитателемъ, который въ большинствѣ случаевъ ни за что не возьмется вести занятія такъ, чтобы они отвѣчали цѣлямъ естествознанія, потому что вовсе не знакомъ спеціально съ этимъ предметомъ.

Г. Сентъ-Илеръ. Вы говорите относительно того, что вы наблюдали, но нельзя говорить этого вообще: представьте себѣ, что у мальчика, слушающаго въ школѣ естественную исторію, дома есть воспитатель или отецъ; очень глупо сдѣлали бы они, если бы сказали ему: забудь то, что ты слышалъ въ школѣ, а я самъ тебѣ буду говорить, что дѣлать. Представьте себѣ наконецъ, случай такого рода, что у мальчика нѣтъ никакого особеннаго воспитателя, и что приходя изъ школы домой онъ совершенно свободно, накопивъ 30 ш. булавокъ, накалываетъ на нихъ жуковъ. Это будетъ только слѣдствіемъ учебныхъ занятій. Если ребенокъ собираетъ худо, безтолково, то

конечно это вина учителя, не умѣвшаго научить ребенка собирать, и въ этомъ отношеніи я совершенно согласенъ, что такое явленіе случается очень часто. Но нельзя утверждать, что эти занятія особаго рода; онѣ, очевидно, являются только вслѣдствіе составленія мальчикомъ извѣстныхъ ассоціацій въ классѣ, которыя онъ дополняетъ внѣ класса.

Г. Волковъ. Допуская, какъ курсъ естествознанія, о которомъ вы говорите, такъ и свободныя занятія, я не понимаю почему дѣти не могутъ имѣть ихъ на наблюденіи тѣхъ живыхъ коллекцій о которыхъ я говорилъ. Мнѣ кажется, что въ замѣчаніяхъ вашихъ нѣтъ вовсе доказательства, почему преподаватель вмѣсто совѣта собирать коллекціи труповъ не можетъ еще съ большею пользою посовѣтовать собираніе живыхъ коллекцій.

Г. Сентъ-Илеръ. Потому что одно возможно, а другое положительно не возможно; я могу въ одинъ часъ объяснить, какъ собирать жуковъ, а какъ воспитывать растенія, я долженъ буду объяснять цѣлый годъ. Относительно растеній еще кое какъ, а относительно животныхъ, это совершенно не возможно.

Г. Классовскій. Г. Волковъ сказалъ, вызванный разными возраженіями и вопросами, что ребенокъ вслѣдствіе незнанія, что у жука есть нервная система, не понимаетъ того, что жукъ страдаетъ, когда его прокалываютъ, и что слѣдовательно, со стороны ребенка тутъ нѣтъ жестокости; а слѣдовательно, по моему мнѣнію, нѣтъ и цѣлаго реферата. Это, кажется, ясно... Вашъ рефератъ имѣлъ воспитательную, а не дидактическую и не научную цѣль; вы разсматриваете предметъ преимущественно съ точки зрѣнія вреднаго вліянія на гуманность дѣтей и т. д. Это вѣдь такъ? Вы сказали, что ребенокъ, прокалывая жука, не понимаетъ, что жуку больно, — значитъ, ребенокъ не жестокъ, а между тѣмъ весь вашъ рефератъ былъ о жестокости...

Г. Волковъ. Мой рефератъ былъ не о жестокости; онъ озаглавленъ былъ совершенно иначе. Дѣло заключается въ томъ, что если ребенокъ, прокалывая животное, въ данную минуту не сознаетъ, что животное страдаетъ....

Г. Классовскій. Слѣдовательно, ребенокъ тутъ не жестокъ?

Г. Волковъ. Но, отсюда вовсе не слѣдуетъ, чтобы этотъ фактъ не подготовлялъ, не располагалъ къ образованію въ немъ черты жестокости. Дѣло очень просто: человѣкъ сначала привыкаетъ относиться равнодушно, или по крайней мѣрѣ, не испытываетъ ни малѣйшаго непріятнаго чувства при прокалываніи жука и т. п. не сознавая сначала, что этимъ дѣйствіемъ онъ причиняетъ страданіе насѣкомому; но усвоивъ себѣ такимъ образомъ привычку *жестокосерднаго* обращенія съ животными, онъ если и пойметъ въ послѣдствіи что животныя страдаютъ, то ему несравненно легче будетъ преодолѣть чувства состраданія, при усвоенной предварительно привычкѣ такъ дѣйствовать, нежели тогда, когда бы этой привычки вовсе не было.

Г. Классовскій. Когда онъ сознаетъ жестокость своихъ дѣйствій, тогда онъ будетъ совершенно новымъ человѣкомъ, другимъ существомъ.

Г. Волковъ. Я никакъ не могу согласиться съ тѣмъ, чтобы въ жизни человѣка были такіе скачки, что сегодня былъ старый человѣкъ, а завтра становится новымъ. Я думаю, что человѣкъ мало по малу, путемъ усвоенія различнаго рода привычекъ, склонностей, понятій, способности такъ или иначе относиться чувствомъ къ окружающимъ его фактамъ, становится совершеннѣе и совершеннѣе въ пониманіи этихъ фактовъ; и во всякомъ случаѣ, если онъ

въ данную минуту не понимаетъ настоящаго значенія своихъ дѣйствій, то изъ этого еще ничуть не слѣдуетъ, чтобы дѣло это было въ данномъ случаѣ безвредно.

Г. Классовскій. На ваше возраженіе я могу отвѣтить, что отказываться отъ полезныхъ занятій вслѣдствіе того, что ребенокъ приметъ эти занятія за ступень къ будушей жестокости—не цѣлесообразно.

Г. Волковъ. Я не отказываюсь, я только говорю, что эти не безопасныя въ отношеніи нравственнаго воспитанія занятія, нужно замѣнить другими безопасными, но которыя, какъ я старался доказать, нисколько не менѣе полезны, чѣмъ первыя.

Г. Классовскій. Кромѣ того, вы говорили, что когда ребенокъ самъ отрываетъ крылья у бабочки, или дѣлаетъ что-нибудь подобное, то это располагаетъ его къ жестокости въ будущемъ (не въ настоящемъ, конечно, такъ какъ вы доказали, что въ настоящемъ ребенокъ не понимаетъ, что животное страдаетъ, когда его колятъ); но будто то же самое не располагаетъ его къ жестокости въ будущемъ, когда это дѣлается методически или въ присутствіи учителя, или самимъ учителемъ, это—положительно противорѣчіе.

Г. Волковъ. Нѣтъ, это непротиворѣчіе; потому что ребенокъ, занимаясь съ учителемъ, видитъ въ этомъ занятіи не самую цѣль, а очень хорошо чувствуетъ и понимаетъ, что разрываніе или уничтоженіе растенія имѣетъ ту серьезную цѣль, которую поставилъ себѣ преподаватель; напр., если преподаватель разрываетъ цвѣтокъ для того, чтобы показать его строеніе.

Г. Классовскій. О цвѣтахъ говорить нечего...

Г. Волковъ. Нѣтъ, позвольте мнѣ сказать, потому что это служитъ подтвержденіемъ моей мысли. Если преподаватель, показывая цвѣтокъ, разорветъ его, то ребенокъ тутъ совсѣмъ не остановитъ своего вниманія на самомъ фактѣ разрыванія; онъ будетъ въ это время занятъ разсмотрѣніемъ частей, изъ которыхъ состоитъ цвѣтокъ.

Г. Классовскій. О растеніяхъ говорить нечего, потому что растенія не чувствуютъ: все говоритъ единогласно, что растенія не чувствуютъ, а слѣдовательно, о нихъ не можетъ быть и рѣчи.

Г. Волковъ. Я и не защищалъ такого тезиса, что растенія чувствуютъ; объ этомъ излишне было и говорить.

Г. Классовскій. Однако вы говорили объ этомъ.

Г. Волковъ. Нѣтъ, говорили другіе, а не я. Я снова обращаю вниманіе на то, что, если преподаватель разрываетъ жука, для того, чтобы показать его внутреннее устройство, то тутъ вниманіе ребенка привязано не къ тому что у жука дрожатъ ножки; занятый разсмотрѣніемъ устройства внутренности жука, онъ естественно не обратитъ вниманія на тѣ факты, которые могутъ породить въ немъ мысль о страданіи животнаго...

Г. Классовскій. Это совершенно не естественно: у ребенка воображеніе приковывается гораздо болѣе къ страданіямъ жука, чѣмъ къ отвлеченнымъ выводамъ, дѣлаемымъ преподавателями.

Г. Волковъ. Это уже вина преподавателя; если преподаватель не съумѣетъ отвлечь вниманіе ребенка отъ всего, заисключеніемъ того предмета, который надо понять, то это не удачный преподаватель.

Г. Классовскій. Это физически невозможно, потому что у ребенка разсудокъ слабѣе воображенія, и разумѣется, изъ ста дѣтей 99 будутъ всегда

внимательнѣе къ движеніямъ жука, чѣмъ къ тѣмъ научнымъ истинамъ, которыя представляются для нихъ болѣе или менѣе отвлеченными.

Г. Волковъ. Болѣе я ничего не имѣю прибавить; мнѣ кажется, что мысль моя высказана достаточно.

Г. Классовскій. Я повторяю, что цѣль научная никогда не можетъ заслонить у ребенка работы воображенія; скорѣе будетъ наоборотъ; станетъ ли ребенокъ самъ или при посредствѣ преподавателя разрывать животное, научная цѣль никакъ не скроетъ отъ него то, что наглядно представляется его воображенію.